

SIUMARA APARECIDA DE LIMA

**PROGRESSÃO REFERENCIAL E REESCRITA EM
PRODUÇÕES TEXTUAIS DO ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada como requisito à obtenção do grau de mestre. Curso de Pós-Graduação em Letras, Área de concentração em Estudos Linguísticos, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Dr^a. Iara Bemquerer Costa.

**CURITIBA
2001**



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
COORDENAÇÃO DO CURSO DE PÓS GRADUAÇÃO EM LETRAS

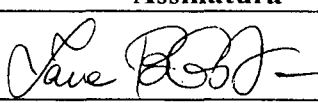
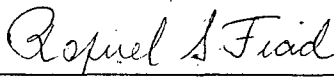
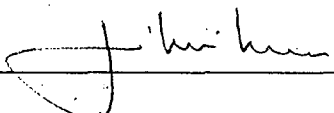
PARECER

Defesa de dissertação da mestranda SIUMARA APARECIDA DE LIMA, para obtenção do título de **Mestre em Letras**.

Os abaixo assinados Iara Bemquerer Costa, Raquel Salek Fiad e José Luiz da Veiga Mercer argüíram, nesta data, a candidata, a qual apresentou a dissertação:

“PROGRESSÃO REFERENCIAL E REESCRITA EM PRODUÇÕES TEXTUAIS DO ENSINO MÉDIO.”

Procedida a argüição segundo o protocolo aprovado pelo Colegiado do Curso, a Banca é de parecer que a candidata está apta ao título de **Mestre em Letras**, tendo merecido os conceitos abaixo:

| Banca | Assinatura | Conceito |
|---------------------------|--|----------|
| Iara Bemquerer Costa |  | A |
| Raquel Salek Fiad |  | A |
| José Luiz da Veiga Mercer |  | A |

Curitiba, 23 de novembro de 2001.

Prof.^a Marilene Weinhardt
Vice-Coordenadora

A todos os professores
que buscam, no estudo, soluções para suas dúvidas.

Aos alunos
que esperam do professor uma orientação fundamentada e eficaz.

AGRADECIMENTOS

Especialmente ao CEFET e aos alunos da turma M031, formandos em 2000, que foram protagonistas do meu estudo, durante a sua passagem pelo ensino médio .

À minha orientadora Iara Bemquerer Costa, que soube acompanhar e dar sentido à minha caminhada.

A todos meus amigos que de algum modo contribuíram na construção deste trabalho, de maneira especial a minhas amigas Isabel Ribeiro Gravonski, Gisele Divardin e Rosita Santos.

Aos meus pais, que estiveram sempre torcendo por mim e me ajudaram em tudo de que precisei.

Ao Valdir, meu esposo, que foi quem primeiro acreditou que eu era capaz e sempre me apoiou em tudo o que fiz.

Às minhas filhas Lauren, Cinara e Mayra que precisaram ser “gente grande”, ainda que crianças, para entenderem a minha ausência como mãe. Dá-me a impressão de que conseguimos uma certa qualidade no pouco tempo em que realmente pudemos estar juntas durante esses três últimos anos. Jamais esquecerei a recepção diária que me faziam quando eu chegava em casa: os gritos... a corrida... os abraços e beijos como se há muito tempo não nos víssemos... isso não tem preço...

SUMÁRIO

| | |
|--|-----|
| RESUMO..... | vi |
| ABSTRACT..... | vii |
| INTRODUÇÃO..... | 08 |
| | |
| 1 TRILHANDO CAMINHOS PARA UMA ANÁLISE TEXTUAL PRAGMÁTICA | 12 |
| 1.1 O LUGAR DA LINGUAGEM NA ATIVIDADE ESCOLAR | 12 |
| 1.1.1 A construção de um ensino interativo: em busca de um rumo..... | 13 |
| 1.1.2 A inter (ação)..... | 15 |
| 1.1.3 Da prática para a teoria: por uma abordagem socio-interacionista..... | 20 |
| 1.2 O LUGAR DO TEXTO NA PRÁTICA ESCOLAR | 22 |
| 1.2.1 Em busca de um rumo para a concepção de texto..... | 24 |
| 1.2.2 Intencionalidade/aceitabilidade como fator de textualidade..... | 28 |
| 1.2.3 Situacionalidade como fator de textualidade..... | 30 |
| 1.2.4 A coesão como elemento de textualidade..... | 31 |
| 1.2.5 A concepção de texto..... | 36 |
| | |
| 2 A PROGRESSÃO REFERENCIAL COMO PROCESSO CONSTITUTIVO DA TEXTUALIDADE | 39 |
| 2.1 A REFERENCIAÇÃO | 39 |
| 2.1.1 A relevância do estudo da referência como processo coesivo no discurso..... | 42 |
| 2.1.2 Relação instabilidade/estabilidade das categorias nos processos de referenciação..... | 50 |
| 2.1.3 Visão ampla de referência..... | 52 |

| | | |
|------------|---|------------|
| 2.2 | O ESTUDO DA ANÁFORA E SUAS IMPLICAÇÕES..... | 54 |
| 2.2.1 | Estratégias de progressão referencial anafóricas..... | 55 |
| 2.2.2 | A concepção de anáfora | 59 |
| 2.2.3 | Referenciação como processo discursivo sob abordagem de MARCUSCHI (1998)..... | 65 |
| | | |
| 3 | ANÁLISE DE TEXTOS PRODUZIDOS EM SALA DE AULA..... | 71 |
| 3.1 | METODOLOGIA..... | 72 |
| 3.1.1 | Descrição do corpus..... | 75 |
| 3.1.2 | Como se deu a escolha dos dados..... | 75 |
| 3.1.3 | Procedimentos para análise do corpus..... | 78 |
| 3.2 | ANÁLISE DOS TEXTOS..... | 79 |
| 3.2.1 | Uma análise longitudinal das estratégias de progressão referencial anafórica..... | 80 |
| 3.2.2 | A reestruturação de texto e as mudanças de estratégias de progressão referencial anafórica..... | 94 |
| 3.2.3 | Alterações no gênero e as transformações das estratégias de progressão referencial anafórica..... | 108 |
| | | |
| | CONCLUSÃO..... | 113 |
| | REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 120 |
| | ANEXOS..... | 126 |

RESUMO

Neste trabalho, toma-se por ponto de partida o que postula MARCUSCHI sobre diferenças nos processos de referenciação entre fala e escrita. Em seu estudo, ele objetiva observar a referência como processo discursivo e os referentes como objetos de discurso. Sua pesquisa teve como resultado um quadro geral das relações anafóricas em que apresenta um esquema categorial, o qual serve como instrumento para o levantamento das estratégias preferencias da fala e da escrita conforme a tipologia e o estilo do texto. Segundo o propositor do quadro, no geral, os resultados evidenciaram que a escrita prima pela lexicalização, mas varia muito quanto aos itens referidores, mesmo no caso de correferência, não manifestando tendência à co-significação. A fala opera mais com a repetição no caso de correferenciação. Nesta pesquisa, o propósito é testar essas hipóteses em textos produzidos por alunos do ensino médio do CEFET - PR da unidade de Ponta Grossa, para a observação das suas estratégias preferenciais com o objetivo de verificar a interferência de escolhas próprias da fala no texto escrito. Do conjunto de textos produzidos pelos informantes, foram selecionados os que continham dados indiciários e o olhar para esse tipo de dado objetiva tecer-lhe apreciação qualitativa mais que detectar o processo de construção. Concebeu-se texto como fonte de indícios sobre a relação sujeito/linguagem em que os dados que documentam a história dos apagamentos, refações e reescritas de texto adquirem particular significação. Essas ações constituem-se em pistas que estão a nos revelar movimentos espontâneos do sujeito ao longo de seu processo de constituição e da aquisição da linguagem. Por isso, é também intenção, neste trabalho, apontar os estudos lingüísticos como apoio para a ação pedagógica através da reflexão do uso diferencial da língua falada e da escrita.

Palavras-chave: Ensino da língua; produção e reestruturação textual; língua falada/escrita; processos referenciais.

ABSTRACT

What MARCUSHI postulates about the differences in the referential processes between speaking and writing is the starting point for this work. The goal of his studies is to observe reference as discourse process and referents as discourse objects. His research resulted in a general chart of the anaphoric relations in a category fashion which has been very instrumental in assessing the most preferable strategies used in speaking and writing according to typology and text style. MARCUSHI says that, in general, the results show that lexicalization is a special feature of writing but it varies a great deal concerning referential items even when there is co-reference and it does not demonstrate any tendency to co-meaning. Repetition, on the other hand, is a feature of speech in the case of co-reference. The objective of this research is to corroborate the hypotheses put forward by MARCUSHI by means of texts produced by high school students from CEFET – PR , Campus of Ponta Grossa to observe their preferential strategies with intent to verify to what extent their personal speech choices interfere with written texts. Only the texts that had some from a qualitative point of view have been selected. Text has been conceived of as a source of evidences about the relation subject/language in which the most significant processes of rubbing-out, rewriting and re-doing are taken into consideration. These actions are looked upon as clues which give us an insight into the spontaneous movements of the writer along his language acquisition process. Therefore, it is also our intention to make references to linguistic studies in search of support for our pedagogical action by means of reflection upon the differences between written and spoken language.

Key words: language teaching; production and textual restructure; spoken/written language; referential processes.

INTRODUÇÃO

A elaboração da presente dissertação teve origem em discussões sobre coerência e coesão durante as aulas da disciplina “Linguística Textual I”, no curso de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal do Paraná. Durante a realização desse curso, observamos o histórico do estudo da coesão e da coerência. Cursei essa disciplina com um interesse específico: precisava de suporte teórico para analisar um corpus¹ que já havia começado a coletar.

O corpus é composto por produções textuais de meus alunos, coletadas durante as três séries do ensino médio (a turma que serviu de amostra permaneceu a mesma durante os três anos). Para a seleção do mestrado apresentei como pré-projeto uma proposta de estudo de textos produzidos em sala de aula porque já fazia um ano que estava coletando os dados. Durante a elaboração dos textos, não houve uma preocupação voltada para questões teóricas. Havia um planejamento e a intenção de que o aluno aplicasse seus conhecimentos nos textos produzidos. Não posso afirmar que as ações foram todas intuitivas, uma vez que o tempo todo estive buscando mostrar caminhos para que eles (os alunos) conseguissem sanar as suas dificuldades.

Havia um planejamento de atividades a serem desenvolvidas que contemplava o programa de conteúdos proposto pelo CEFET-PR (Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná) e, embora não houvesse um direcionamento para uma teoria definida, houve a intenção de pesquisa nos dados observados nos

¹ A descrição minuciosa do corpus está no capítulo 3.

textos. Até buscar na lingüística textual explicação para os dados coletados, a reprogramação das atividades era feita com base em levantamento de dificuldades dos alunos, a partir das correções dos textos. Para interpretar o que poderia ser feito para melhorar as produções através de reestruturação, tomamos por base leituras sobre coerência, coesão, progressão discursiva e processos de aquisição de linguagem.

As aulas de produção textual eram primeiramente aulas de produção oral: os alunos liam textos, observavam figuras, assistiam a algum vídeo, usavam informações de outra disciplina ... e discutiam em grupos. Em seguida, cada grupo expunha o que haviam conversado e só então se passava à produção escrita. Depois de escritos, os textos eram corrigidos (os erros não eram eliminados pelo professor, apenas indicados). Numa outra aula, os alunos recebiam uma orientação baseada em levantamento de pontos a serem considerados para a reestruturação: questões de acentuação, ortografia, crase, construção, concordância, regência. A gramática era trabalhada de acordo com os "problemas" que apareciam nos textos. Os alunos foram orientados durante os 3 anos a usarem dicionário e minigramática, especialmente na aula de reestruturação dos textos, tanto que, no final do terceiro ano, a maioria mostrava habilidade no manuseio da gramática para sanar seus problemas de uso da norma padrão. Além das questões formais citadas acima, também observávamos se os textos eram adequados à proposta e se eram aceitáveis de acordo com o contexto e o tipo de interlocutor que a proposta sugeria.

É claro que as técnicas de trabalho foram sendo modificadas conforme eu também conseguia observar novas possibilidades. Nesse sentido, acredito que agi intuitivamente, já que as teorias de lingüística textual e aplicada pouco se dedicam a situações práticas que norteiem ações em sala de aula.

Partindo da premissa de que pouco há escrito sobre práticas em sala de aula que digam respeito à produção escrita e, observando a possibilidade de explicar alguns fatos das produções dos alunos através da relação língua falada/língua escrita, defini o objeto de investigação como: análise das ações dos alunos e minhas à luz do que fez MARCUSCHI (1998) ao tratar dos processos de referenciação em textos diversos.

No primeiro capítulo, apresento algumas reflexões construídas ao longo do desenvolvimento do projeto de pesquisa. Para tal estudo aponto algumas condições de análise que compõem o aporte teórico assumido. Considerei como elementos básicos para a análise dos textos o estabelecimento de concepção de linguagem e texto.

No segundo capítulo, discuto questões relativas à referenciação e anáfora que considerei relevantes para a investigação. Procurei apontar a progressão referencial como um dos elementos constitutivos da textualidade e pontuar a concepção que se está considerando para a investigação. Julguei importante observar a referência como aspecto coesivo e, dentre os processos de referenciação, destacou-se a anáfora e suas possibilidades de construção. Nesse mesmo capítulo, há uma apresentação do quadro de relações anafóricas proposto por MARCUSCHI (1998) que servirá de referência para o desenvolvimento da pesquisa.

No terceiro capítulo, apresento a metodologia utilizada para desenvolver a investigação e seleção dos dados. Em seguida, à luz das hipóteses formuladas por MARCUSCHI (1998), tomo três grupos de textos para análise. Nesse capítulo, discuto essas hipóteses em relação aos dados encontrados e aponto possibilidades de atividades escolares de produção e reestruturação de textos que contribuiriam

para uma reestruturação que surtisse efeito de aprendizagem para o aluno na transição de uso da língua nas modalidades oral e escrita.

1 TRILHANDO CAMINHOS PARA UMA ANÁLISE TEXTUAL PRAGMÁTICA

Neste capítulo, procuro refletir sobre o lugar da linguagem e do texto na escola, já que o estudo lingüístico que faremos tem por base produções textuais em sala de aula.

Optei por fazer a apresentação das condições de análise dos textos dos alunos a partir de reflexões sobre 2 atividades de produção de textos de que participaram os informantes selecionados para a pesquisa. Assim, tenho a possibilidade de deixar marcado como foi também a trajetória da minha constituição como pesquisadora: as reflexões, as tentativas, erros, reformulações e acertos.

1.1 O LUGAR DA LINGUAGEM NA ATIVIDADE ESCOLAR

Quando chegamos à escola, temos um domínio de língua, isso é um dado indiscutível, já que somos perfeitamente capazes de nos comunicar. GERALDI (1999, p. 31-32), tratando da função do ensino da língua, aponta que uma das finalidades de aprendê-la seria para “servir de guia para outras aprendizagens” e, que “saber língua seria uma chave com que abrir o caminho de acesso a outros conhecimentos”. Nesse sentido, a função da escola no ensino da língua é de reflexão sobre a linguagem sem deixar de considerar a história de uso lingüístico que o aluno traz consigo. Assim sendo, o estudo da língua não se esgota em si mesmo, mas é ingrediente fundamental de processos de interação de que o aluno participa a todo momento, dentro e fora da escola.

“O significado não é o que é necessário para ‘acessar’ a outros conhecimentos, mas o que encontra ancoragem nos conhecimentos anteriores, construídos em processos interlocutivos que antecedem à entrada para a própria escola e que durante o período escolar, continuam a existir fora da escola. (ibid., p. 41)

A interação almejada nas atividades selecionadas para apresentação aqui não funcionará apenas como recurso didático, mas uma forma de se realizar a interlocução dos alunos para que, através dela, possa haver a circulação dos saberes. GERALDI, apontando diferentes instâncias da linguagem, classifica-as em pública e privada, esta centrada na modalidade oral e aquela na modalidade escrita. Ele defende “o ponto de vista de que cabe à escola não a função de transmissão dos conhecimentos, mas a função de permitir a circulação entre as duas instâncias diversas de produção dos saberes” (ibid., p. 44). Não pretendo, nesse capítulo, arrolar concepções de linguagem ao longo da história, minha intenção é pontuar a concepção de linguagem que permeou minhas reflexões, estudos e ações no decorrer da pesquisa.

A seguir, historio a busca por essa interação numa atividade escolar. Tomo como exemplo a produção de uma carta e, em seguida, procuro mostrar o lugar que encontramos (eu, os alunos e professores – inclusive de outras áreas) para a linguagem na escola.

1.1.1 A construção de um ensino interativo: em busca de um rumo

Antes de apresentar a primeira atividade que servirá de base para a reflexão sobre concepção de linguagem, quero localizar a origem da atividade para que se compreenda melhor o porquê de ter as características aqui descritas. Não somente

estas que neste capítulo serão apresentadas, mas todas as atividades tomadas para esta pesquisa, foram realizadas com alunos de ensino médio do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná (CEFET-PR) na Unidade de Ponta Grossa.

O ensino médio foi implantado no CEFET-PR em 1998 e, desde a sua implantação, houve participação do corpo docente em um grupo de estudos formado na unidade da cidade de Ponta Grossa, que tinha por meta entender a proposta de ensino apresentada nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino médio. Esse grupo de estudos gerou o que chamamos de Conselho do Ensino Médio – são reuniões semanais de que os professores envolvidos com o ensino médio participam e dão sua colaboração, trocando informações sobre suas ações e programação. Assim, todos permanecem inteirados do que se pode aproveitar de que matéria e como. É importante ressaltar que essas reuniões não têm como intuito principal analisar o aluno, mas as nossas ações como docentes. Além dessa troca, há momentos de estudos, cujos temas variam conforme aparecem novas informações. Pelo caminho, sentimos a necessidade de nos reunirmos por área e criamos um novo momento que funciona duas vezes por mês. Participo da área de Códigos e Linguagens que envolve Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Educação Física, Artes e Informática. Dessa forma, atualmente temos dois momentos de troca que fazem muita diferença na prática.

No ano da implantação, em fevereiro de 1998, estudávamos e tentávamos contribuir para possíveis reformulações dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais do ensino médio) que ainda estavam em processo de elaboração (ao que nos parece, a proposta que nos foi apresentada de início foi depois implantada oficialmente). Através de leitura e discussões, assumimos a postura de tentarmos colocar em prática a interação entre as disciplinas, para podermos discutir e refletir

sobre a nossa prática em relação à proposta. Numa das reuniões pedagógicas em que se discutia interdisciplinaridade² e transdisciplinaridade, a professora de geografia fez-me a proposta de trabalharmos juntas. Conversamos sobre nossas ementas e então ela sugeriu que escrevêssemos uma carta a pessoas de outros países. Eu estaria contemplando o tipo de produção daquele bimestre, e ela faria a orientação de como descrever a nossa localização em relação ao país do destinatário. Depois que ela tratou do seu conteúdo, elaboramos a proposta juntas e, na minha aula, conversamos com os alunos sobre a possibilidade de escrevermos para alguém de outro país. Alguém lembrou que a professora de inglês tinha uma listagem de pessoas de outros países interessadas em se corresponder com brasileiros para praticar o português. Pronto... Era só escrever. Tudo foi quase perfeito, não fosse a professora de geografia estipular um mínimo rigoroso de 10 linhas para as produções.

1.1.2- A inter(ação)

Observemos este texto produzido em sala³:

Ponta Grossa, 5 de março de 1998.

Querido Brad:

Oi! Como vão as coisas aí em Londres?

² Durante o ano de 1998 reunimo-nos para estudar e entender melhor a proposta e os termos utilizados. Aqui eu não vou entrar na discussão de trans e interdisciplinaridade, mas naquele ano foram várias as reuniões em que discutimos sobre esse assunto e tentamos passar a teoria para a prática.

³ Todos os textos que forem apresentados e analisados no decorrer desta dissertação fazem parte do corpus coletado durante 3 anos (1998,1999,2000) de trabalho realizado com os alunos do ensino médio do Centro Federal de Educação tecnológica do Paraná (CEFET) de Ponta Grossa. A descrição de como se deu o trabalho está especificada na metodologia (capítulo 3).

Aqui é verão. Já que você queria conhecer uma praia brasileira, aproveite. O Brasil fica na América do Sul, é o maior país desse continente. Você pode pegar um avião para cá que você desembarca em São Paulo, perto do Paraná, o estado onde eu moro. O Paraná fica ao norte da região sul do país, e a capital é Curitiba. De lá você vem de ônibus para Ponta Grossa.

Aguardo o meu presente (cuidado com os preços, a coisa tá preta por aqui e todo mundo enfia a faca).

Saudades (C)⁴

Analisando o texto acima (a carta), podemos perceber que tem o estilo de texto (carta) pedido na proposta - *"Escreva uma carta a alguém de outro país. Procure dar sua localização em relação ao destinatário. Para isso use seus conhecimentos sobre geografia."* -, não apresenta erros gramaticais. Porém, há algumas reflexões importantes a serem feitas:

1. como alguém que não conhecia o seu interlocutor se dirigiria a ele somente com:
"Oi! Como vão as coisas aí em Londres?". Parece claro que haja a necessidade de uma apresentação, uma explicação do porquê da carta, enfim, uma introdução que determinasse quem estava escrevendo, de onde, por que;
2. se era a primeira vez que estavam entrando em contato com o correspondente (só pegamos os nomes e endereços), como ele – o remetente – sabia do interesse do destinatário em conhecer o Brasil?: *"Aqui é verão. Já que você queria conhecer uma praia brasileira, aproveite"*;
3. estas informações – *"O Brasil fica na América do Sul, é o maior país desse continente."* – Parecem dispensáveis, óbvias;

⁴ A letra (C) entre parênteses corresponde à identificação do informante, as letras variam conforme varia o informante. A justificativa do uso desse sistema de identificação está nos procedimentos para a análise do corpus (capítulo 3).

4. será que uma pessoa que não conhece o país se aventuraria a seguir essas instruções?: *"Você pode pegar um avião para cá que você desembarca em São Paulo, perto do Paraná, o estado onde eu moro. O Paraná fica ao norte da região sul do país, e a capital é Curitiba. De lá você vem de ônibus para Ponta Grossa."*;
5. questões que dizem respeito ao uso de expressões idiomáticas para alguém que está querendo praticar língua portuguesa. Será que ele entenderia : *"a coisa tá preta", " todo mundo enfia a faca"*.

Depois de realizada a proposta, os alunos leram os textos em sala, tentando se colocar no lugar do destinatário, e observamos (professora/alunos) como seria o seu entendimento e quais seriam as suas dificuldades. Isso foi feito em grupo. Em seguida, a professora (eu) encaminhou uma discussão orientada sobre o como os textos foram elaborados. Nessa reflexão, voltamos o olhar para a proposta e a relacionamos à produção escrita, estabelecendo os principais problemas, entre os quais destacaram-se a falta de seqüência e a superficialidade de informações. Ao final da discussão concluímos que, ao produzirem a carta, os alunos privilegiaram o conteúdo de geografia e a forma pedida pela professora de português, mas esqueceram-se do interlocutor. O fator que agravou a dificuldade em ser claro com o destinatário foi o número de linhas estipulado pela professora de geografia. Alguns alunos, os que quiseram, escreveram outra carta ou reestruturaram a que já haviam produzido e realmente enviaram-na ao destinatário escolhido. Essa que usei como exemplo não foi enviada.

Esse exemplo de trabalho ilustra bem o que buscamos analisar. Observe que o aluno seguiu as instruções de trabalho que eram: "Escreva uma carta a alguém de outro país. Procure dar sua localização em relação ao destinatário. Para isso use

seus conhecimentos sobre geografia.” O texto apresentado atendeu ao que foi solicitado na instrução da atividade - já que há informações que demonstram os conhecimentos obtidos na aula de geografia e houve um uso adequado da norma, pois a opção por um registro coloquial é aceitável e adequada ao gênero de composição em questão: a carta. “O enunciado – oral e escrito - [...] é individual e por isso pode refletir a individualidade de quem fala ou escreve” (BAKHTIN, 2000.p. 283).

O estudo da língua se deu realmente no momento da reflexão, depois do texto escrito. Aí sim, os alunos foram capazes de detectar suas falhas de acordo com as suas experiências de aprendizagem da própria língua. Isso se deu no momento em que se colocaram no lugar do destinatário, posicionaram-se, observando a situação de um primeiro contato, uma outra cultura, uma língua com outra estrutura (nesse caso o inglês). Era preciso levar em consideração que o tipo de linguagem a ser utilizada precisaria ser compatível com a que o destinatário faz uso, era preciso também pensar no interlocutor com uma proficiência limitada no uso do português. Nesse ponto da discussão, pudemos experimentar/aprender que “o interlocutor não é um elemento passivo na construção do significado” (BRANDÃO, 1999?, p. 10). Logo, a adequação da linguagem envolvia mais que simples escolha lexical, era preciso observar que havia uma situação especial em que os interlocutores não se conheciam e não falavam a mesma língua. “Do ponto de vista da recepção, o destinatário de uma carta a lê considerando que na produção, seu autor o tinha presente (enquanto imagem que se constituiu na história das interlocuções entre ambos). Mas do ponto de vista da produção há uma diferença [...] o uso da modalidade escrita e interação à distância...” (GERALDI, 1999, p.45).

Ainda que não tenhamos (as professoras) atingido o nosso objetivo primeiro – produção significativa dos textos – acreditamos que a condução do trabalho nos levou (professor de português/alunos) a negociar significados de maneira a detectarmos a necessidade de reformulações nos textos, como os PCNs⁵ propõem: “A linguagem é considerada como a capacidade humana de articular os significados coletivos e compartilhá-los, em sistemas arbitrários de representação, que variam de acordo com as necessidades e experiências de vida em sociedade. A principal razão de qualquer ato de linguagem é a produção de sentido.”(PCN, v.2, p. 13 – 14). Essa citação reafirma a idéia de que a língua oferece os recursos, mas a sua realização, dotada de significado, é construída no social que é sua matéria prima. E reforça o fato de a escola não possuir força suficiente para mudar o uso que o aluno faz da língua, mas poder instrumentalizá-lo para que possa adequá-lo à situação e ao interlocutor. Não só o enunciado mas também a situação da enunciação são componentes necessários para a compreensão e explicação da estrutura semântica de qualquer ato de comunicação verbal (BAKHTIN, 1997, p.128-129). O lugar de realização da língua é na fala e/ou na escrita, isso se dá através de textos tanto escritos quanto falados. Portanto, a unidade básica da linguagem verbal é o texto.

Voltemos à carta. Ao perceber esse texto como uma atividade produzida a partir da reflexão oral do texto já escrito, ponderando o estilo de linguagem utilizado, a escolha do vocabulário, a situação do destinatário como aprendiz de uma nova língua, uma cultura diferente... podemos assumir a mesma hipótese de trabalho assumida por GERALDI (1999, p. 140): “... os gestos de auto correção, nos

⁵ As reflexões sobre as produções dos alunos para a pesquisa tiveram por base (além de outra fundamentação que será apresentada à frente) os Parâmetros Curriculares Nacionais. Por isso, estarei retomando o que se propõe nos PCNs para explicar minhas ações pois, se têm por função nortear o ensino, é mister que se recorra a eles. Nesse momento, estou considerando os PCNs do Ensino Médio já instituídos. Observo os fatos acontecidos em 1998 daqui do ano 2001.

diferentes níveis em que se manifestam, revelam na atividade do eu a presença do outro, típica de toda ação da linguagem”. A hipótese a que me refiro está discutida no capítulo 9: “A escrita como trabalho: operações e meta-operações de construção de texto”- o trabalho desenvolvido nesse texto diz respeito à relação entre os interlocutores, a produção e a reformulação da linguagem no discurso. Levando em conta as reflexões postas acima, voltemos o olhar para a teoria que direciona tais procedimentos.

1.1.3- Da prática para a teoria: por uma abordagem sócio-interacionista

Relacionamo-nos com outras pessoas através da língua e, como agentes ou interlocutores, expressamo-nos e interpretamos o mundo. A língua portuguesa é um produto de linguagem e carrega uma história de significados sociais e culturais. Não se pode conceber língua fora de um contexto social.

Pessoas pertencentes a classes sociais diferentes e moradores de regiões diferentes falam de maneira diferente. A interpretação do real, os valores, os julgamentos sobre os fatos - que se revelam por meio da linguagem - estão condicionados às circunstâncias sociais, históricas e culturais, nas quais o sujeito está inserido. Ainda que a linguagem oportunize ampla variação, somos capazes de negociar significados de forma a compreendermos e nos fazermos compreender.

Segundo LÚRIA “O homem pode não apenas perceber as coisas, pode também refletir, fazer deduções de suas impressões imediatas. Às vezes é capaz de tirar conclusões mesmo quando não dispõe de correspondente experiência pessoal imediata.”(LURIA, 1986, p.12). Logo, de acordo com suas experiências, o sujeito é

capaz de interagir com a linguagem, o que supõe um exercício de construção e não mera reprodução ou repetição.

Para que haja compreensão da enunciação do outro, tanto aluno quanto professor precisam orientar-se por ela e estabelecer uma correspondência dela com o lugar em que ocorre. Para BAKHTIN (1997, p.132) “A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas (...) a compreensão é uma forma de diálogo”. Na medida em que observo o discurso do outro, também adquiro meios para aprimorar o meu, daí ser fundamental a aprendizagem da linguagem, na escola, por meio de experiências com diferentes instâncias de seu uso, diferentes modalidades (oral/escrita) e gêneros, reflexão sobre as normas que envolvem diferentes sistemas. “É este movimento entre uma instância e outra, e sua articulação necessária e inexorável na compreensão, que uma concepção sócio-interacionista da linguagem pretende recuperar, dando aos processos interlocutivos da sala de aula o lugar preponderante no processo de ensino/aprendizagem da linguagem.” (GERALDI, 1999, p. 46)

De acordo com as perspectivas apontadas, podemos assumir linguagem como lugar de interação em que os interlocutores são agentes de criação e recriação, cuja ação sobre o mundo é dotada de intencionalidade. Exercitamos a linguagem primeiro através da língua falada no meio em que vivemos; a escrita nos é apresentada, via de regra, pela escola. Nesse ponto, é oportuno observarmos que não há como ensinar língua como dado pronto, mas como processo, possível de ser construído.

A língua nunca pode ser estudada ou ensinada como um produto acabado, pronto, fechado em si mesmo, de um lado porque sua ‘apreensão’ demanda apreender no seu interior as marcas de uma exterioridade constitutiva (e por isso o externo se internaliza), de outro lado

porque o produto histórico – resultante do trabalho discursivo do passado – é hoje condição de produção do presente que, também se fazendo história, participa da construção deste mesmo produto, sempre inacabado, sempre em construção. (GERALDI, 1999, P. 28)

A língua portuguesa em sala de aula é o objeto de reflexão sobre o uso que se faz da língua falada/escrita em situações diversas e as possibilidades de variação conforme a intenção. Assim observado, o ensino/aprendizagem da linguagem é um exercício de interação e “a visão da linguagem como interação social, em que o *Outro* desempenha papel fundamental na constituição do significado, integra todo ato de comunicação individual num contexto mais amplo, revelando as relações intrínsecas entre o lingüístico e o social.” (BRANDÃO, 1999?, p. 10)

1.2 O LUGAR DO TEXTO NA PRÁTICA ESCOLAR

Antes de partirmos em busca do lugar do texto escrito na escola é necessário pararmos para repensar como se construíram as produções na minha prática. GERALDI (1993) afirma a necessidade de requisitos básicos para uma produção significativa: ter o que dizer, uma razão para dizer, para quem dizer, posicionamento do sujeito que diz e estratégias para dizer. Se o encaminhamento da produção for adequado, o aluno/autor poderá assumir a função de sujeito articulador de um ponto de vista sobre o mundo que, vinculado a uma certa formação discursiva, mas não mecânica, deve produzir e não somente reproduzir. No encaminhamento das atividades de produção de texto, tentei elaborar propostas em que o interlocutor deles (alunos) não fosse eu (professora); mas reconheço que ainda assim foram simulações e o texto final, resultado do processo, acabava em minhas mãos. Embora teoricamente isso fosse parte do meu conhecimento, é inegável que a

situação escolar esteve bem presente, até porque em toda a trajetória da turma que serviu como base do estudo, nós professores também estávamos em processo de adaptação a uma proposta nova para o CEFET. Antes da implantação do ensino médio, só trabalhávamos com ensino técnico e o enfoque dado ao ensino da língua era diferente, o objetivo era de um ensino instrumental, voltado inclusive para a área técnica específica de cada curso.

A implantação do ensino médio veio carregada de ideologias que precisavam ser apreendidas especialmente pelos professores, já que seriam os veiculadores dessas ideologias. Os textos que no ensino técnico tinham muito maior valor funcional/profissional teriam que passar a ter um valor interativo, sendo tratados como objeto de reflexão e análise para que o aluno percebesse a linguagem neles utilizada, transformando os conhecimentos de tal forma que se tornasse consciente da transformação da sua (do aluno) linguagem. De acordo com o que propõem os PCNs,

A linguagem, na escola, passa a ser objeto de reflexão e análise, permitindo ao aluno a superação e/ou a transformação dos significados veiculados. Recuperar o momento histórico da gênese e do uso da linguagem, seus fins e seus meios, sugere uma inter-relação com as outras áreas, de Ciências Humanas e suas Tecnologias e Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. (PCN, v.2, p. 17)

Se à linguagem foi dado o estatuto apresentado acima, o texto será o lugar onde o professor vai buscar base para suas ações como orientador das atividades de reflexão sobre o uso da linguagem escolhida pelo aluno e a adequação de tal uso, seja no texto escrito ou falado. No texto, dar-se-á o diagnóstico através do qual

professor e alunos observarão as questões relevantes e necessárias a serem trabalhadas em sala.

Para estabelecermos uma concepção de texto, levemos em consideração os comentários acima e observemos nos textos selecionados a intencionalidade/aceitabilidade, a situacionalidade e a coesão. Esses três pontos abarcam todos os demais apresentados por KOCH, BEAUGRAND e DRESSLER e, somados, tornam o texto uma "manifestação verbal constituída de elementos lingüísticos selecionados e ordenados (...) na interação (...) de acordo com as práticas socioculturais."(KOCH, 1997, p.22)

1.2.1 Em busca de um rumo para a concepção de texto.

A proposta de produção de texto exposta a seguir foi realizada no segundo semestre do ano de 2000 (14/08), época em que nós – alunos e professora– tínhamos uma certa caminhada que fez diferença (ou deveria fazer) no sentido de já se ter observado os principais fatores de textualidade necessários para se chegar a produções textuais que reunissem as características de um texto adequado. Se essa atividade de produção textual foi desenvolvida no segundo semestre de 2000, os alunos já se encontravam na reta final para a conclusão do ensino médio (alguns já haviam prestado vestibular, em julho, para adquirir experiência e 6 deles haviam sido aprovados). Nessa época, muitas reflexões e reestruturações já haviam sido realizadas. Todos os textos eram devolvidos aos alunos e eles podiam acompanhar e comparar suas próprias produções e também as dos colegas. A própria avaliação do professor, se necessário, era posta em questionamento até entrarmos num acordo. Entenda-se como características mínimas para se considerar o texto

adequado: que ele seja coerente com a proposta; que haja progressão nas informações apresentadas; que seja redigido com as normas do português padrão. Observemos a proposta e em seguida a discussão sobre os aspectos de textualidade de 3 textos produzidos pelos alunos/informantes.

“Você acha que os adolescentes de 15 anos estão preparados para ter uma vida sexual responsável?”

Essa pergunta foi feita a várias pessoas, entre elas adolescentes e profissionais que trabalham com jovens. A fim de colher informações para produzir o seu texto, veja a opinião de Serginho Groissman a respeito de gravidez precoce, bem como os resultados de uma pesquisa sobre o comportamento sexual dos jovens.

‘ Acho que o governo deveria ter uma preocupação em relação à camisinha, esclarecer como é que as meninas engravidam. Tudo cai em cima da menina e é por isso que quem tem de mandar na transa é a garota. Quando ela achar que existe a menor possibilidade de transar, tem de andar com a camisinha e exigir que o garoto use. Fiquei perguntando para as jovens porque elas engravidam e em muitos casos é porque o namorado fica enchendo o saco dela para transar. E diz ainda que se ela não transar ele vai procurar outra menina porque não aguenta mais. Não que ela não tenha desejo, mas cede e transa sem camisinha porque vai no susto, sem estar esperando. E ao contar para os pais é um horror. E tudo contrário ao que foi planejado por eles. Os pais têm muito medo, com razão, da violência, da polícia, da AIDS, da gravidez. E o que fazer com esses medos? Não dá para prender os filhos, doutriná-los, limitar os desejos e a sexualidade. Tudo isso é muito pior.’
(Serginho Groissman. *Pai&Teens*, fev/mar/abr. 1998)

Dizem por aí que os jovens são sexualmente promíscuos. Será?

- A maioria da moças (63%) e quase a metade dos rapazes (46,1%) ainda são virgens.
- A maioria dos meninos sexualmente ativos (58,6%) teve menos de 5 relações.
- A maioria dos jovens sexualmente ativos de ambos os sexos (58,5%) tem menos de seis relações por ano.

Dizem que os adolescentes cedem a pressões da turma e do parceiro e transam precocemente, o que frequentemente resulta em iniciação sexual frustrante e carregada de culpa e arrependimento. Será?

- A maioria dos jovens (72,8%) acredita não ter sido influenciada por ninguém na sua decisão de transar.
- Dois terços(64,5%) se consideram preparados para a sua 1ª relação.
- Para mais da metade dos teens, a primeira transa foi “boa” ou “inesquecível”, para um terço foi “razoável”, somente 1% consideraram “frustrante”.
- Para 85% dos meninos e 67,3% das meninas a primeira relação trouxe sentimentos positivos como realização, paixão e alívio. Uma minoria admitiu sentir culpa, arrependimento, decepção ou medo.

Alguns achados curiosos:

- A maioria das meninas tem sua iniciação com um namorado firme (68,1%), mais raramente um “rolo” (20,6%), já os meninos se iniciam mais frequentemente no “ficar”(32%) do que com namorada firme (28,1); muitos (principalmente do colégio particular: 28,6%) ainda procuram prostitutas.
- Os pais da maioria dos rapazes (73,9%) consideram o filho preparado para a vida sexual; uma minoria (29,4%) tem a mesma opinião em relação às filhas.

Confirmando o que se sabia:

- 15 anos é a idade mais comum de iniciação sexual; esta tende a ser um pouco mais tardia entre as meninas e entre os alunos de escola particular.
 - Quase um terço dos alunos de escola pública (30,2%) e um sexto dos da escola particular (14,5%) não usaram camisinha na primeira relação. Um terço dos adolescentes usa camisinha irregularmente, e 7,4% nunca usam.
- (Pesquisa feita em quatro escolas paulistas, duas de rede pública e duas de rede particular de ensino, envolvendo 702 jovens de ensino médio, a maioria entre 15 e 17 anos. Fonte: Pais & teens, fev., /mar./abr. 1998.)

Com base nas informações escolhidas e com suas próprias opiniões, redija um texto dissertativo-argumentativo, manifestando seu ponto de vista sobre a pergunta inicialmente formulada. Você poderá também comentar as estatísticas da pesquisa caso julgue necessário.” (CEREJA e MAGALHÃES, 1999, p. 334-3360)

Esses textos foram entregues aos alunos para que lessem individualmente. Após a leitura, reuniram-se em grupos com três ou quatro alunos para discutirem os dados e a proposta. A professora percorreu as equipes para auxiliar, caso necessário. Observou-se que tinham conhecimentos obtidos nas aulas de biologia e programa de saúde, além de sua experiência pessoal. A discussão em grupo durou mais ou menos 15 minutos – não houve plenário – partimos, em seguida, para a produção escrita. Os três textos a seguir foram frutos desse trabalho.

Na era de nossos pais, sexo era palavra proibida no convívio familiar. Esse tabu diminuiu bastante, mas não quer dizer que tenha virado natural entre os jovens. Temos que reconhecer que eles têm se iniciado na vida sexual cada vez mais cedo, mas será que com a responsabilidade necessária?

O fato de os jovens verem o sexo com mais naturalidade, faz com que às vezes se esqueçam da segurança. Mas talvez o problema real esteja na educação. Os pais não se sentem à vontade para falar no assunto, e muitas escolas seguem o antigo sistema que “isso não se aprende na escola”. É verdade que muitas escolas já adotaram educação sexual no seu currículo escolar, mas talvez só na hora em que essa matéria for obrigatória em todas, a informação ande no mesmo passo que evoluem as cabeças dos adolescentes. (A)

Quando ouvimos falar em sexo diversos “tabus” vêm em nossa cabeça. Resultado de uma sociedade que num passado não muito distante, limitava o tema, mitificando o sexo, defendendo a experiência do rapaz e a virgindade das moças.

Hoje tudo mudou, derrubando mitos, há uma maior liberdade sexual. Mas afinal, os jovens de 15 anos estão preparados para uma vida sexual responsável? Depende, há uma série de fatores, de modo geral é preciso que o jovem tenha maturidade tanto física como psicológica. Ninguém pode dizer se você está pronto para uma vida sexual ou não, é uma questão pessoal, onde cada jovem deve saber o momento que julgue certo. Porém a maioria dos jovens não leva em consideração a responsabilidade sexual, iludem-se confundindo amor com desejo. (B)

Como qualquer outra coisa

Sexo sempre foi um tabu. A Madona tenta mudar (agora com menos impacto; é mãe), a Igreja tenta controlar. Vamos casar todas de branco? Acho que não. Ninguém vai dizer aos jovens o que fazer, nem uma campanha de "impacto" com um ator "catequético" falando em AIDS e gravidez, nem nossos pais, que sempre pensam "os meus filhos não".

A questão é: com quinze anos alguém pode ter uma vida sexual responsável? E você logo pensa: com quinze anos alguém sabe o que é responsabilidade? Sinto decepcionar, mas não é a idade que determina isso. Se com quinze anos alguém não sabe o que é responsabilidade, acho que não vai saber nunca mais. Quantas mulheres de vinte, trinta anos engravidam e não sabem nem quem é o pai? Responsabilidade e consciência dependem não de idade, mas de caráter. Ou seja: como quase tudo, é relativo. Pra quê rotular? (C)

1.2.2 Intencionalidade/aceitabilidade como fator de textualidade

Voltemos o olhar, agora, para os fatores que estaremos considerando prioritários para a constituição da textualidade. O primeiro a ser observado é a intencionalidade que "concerne ao empenho do produtor em construir um discurso coerente, coeso e capaz de satisfazer os objetivos que tem em mente uma determinada situação comunicativa." [sem grifo no original] (COSTA VAL, 1999, p.10). No caso dos textos expostos acima, o objetivo da ação comunicativa era: "redigir um texto dissertativo-argumentativo, manifestando seu ponto de vista sobre a pergunta inicialmente formulada. (Você acha que os adolescentes de 15 anos estão preparados para ter uma vida sexual responsável?)."

Os informantes (B) e (C) tratam do sexo como tabu e ambos questionam a relação idade/maturidade: *Depende, há uma série de fatores, de modo geral é preciso que o jovem tenha maturidade tanto física como psicológica.* (B); *Se com*

quinze anos alguém não sabe o que é responsabilidade, acho que não vai saber nunca mais. (C)

Esses mesmos informantes opinam sobre o que se pede: *Ninguém pode dizer se você está pronto para uma vida sexual ou não, é uma questão pessoal, onde cada jovem deve saber o momento que julgue certo.* (B); *Responsabilidade e consciência dependem não de idade, mas de caráter.*(C)

Já o informante (A) volta-se para a relação sexo/educação, questionando a família e a escola como instituições responsáveis pela informação. O texto tem sentido e é coerente, mas não responde ao que se propôs. Logo, não satisfaz o objetivo da ação comunicativa. A falta desse elemento fere a construção de textualidade.

GRICE afirma que o locutor que “quer dizer algo através de um texto pretende que a ocorrência produza um efeito na audiência, por meio do reconhecimento dessa intenção” (GRICE, 1982, p. 58). O informante (A) produziu um texto que até tem seqüência e é coerente, mas não pode ser reconhecido como adequado porque não teve por intenção explícita responder ao que se propôs. As informações postas no texto de (A) não são relevantes nem pertinentes para a satisfação do objetivo, não há como o leitor cooperar com o produtor do texto porque ele (o produtor) não satisfaz as expectativas, o que reduz a aceitabilidade. Essa aceitabilidade “refere-se à atitude cooperativa dos interlocutores, ao concordarem em ‘jogar o jogo’, de acordo com as regras e encararem em princípio, a contribuição do parceiro como coerente e adequada à realização dos objetivos visados” (KOCH 1997, p.18).

BEAUGRAND e DRESSLER “consideram a atividade verbal como uma instância de planejamento interativo.” (apud KOCH 1997, p. 18). A intencionalidade e a aceitabilidade são fatores de textualidade complementares à coerência, são

colaboradores para a constituição de um texto. Não há como considerarmos intencionalidade separada de aceitabilidade, elas se completam: a intencionalidade está para a produção assim como a aceitabilidade está para a recepção/interpretação. O texto só será considerado aceitável se, ao ser lido/ouvido, puder “ser considerado relevante para a situação de interlocução.” (KOCH, 1997, p. 20)

1.2.3 A situacionalidade⁶ como fator de textualidade

O segundo aspecto a ser observado é a situacionalidade, que, segundo KOCH, é “o conjunto de fatores que tornam um texto relevante para uma situação comunicativa corrente, ou passível de ser reconstituída.” (KOCH, 1985, p. 21). “É a adequação do texto à situação sociocomunicativa” (COSTA VAL, 1999, p. 12). Essas afirmações precisam ser observadas a partir da caracterização da aula e dos conhecimentos anteriores que os alunos haviam adquirido também em sala de aula, na disciplina de Programa de Saúde e Biologia. Se analisarmos os textos à luz do conhecimento que os alunos compartilharam na discussão anterior à produção, o leitor não terá dificuldades em observar que o desenvolvimento das idéias que aparecem em (A) é pertinente ao assunto em questão, porque envolve sexualidade na adolescência, porém, ainda que seu conteúdo diga respeito a isso, não o faz, levando em consideração a situação propósito. Nos textos de (B) e (C), os informantes elaboraram sua produção de tal forma que atendem ao que se está propondo.

⁶ Não estou usando os termos ‘contexto’ e ‘situacionalidade’ de forma diferenciada, já que os autores citados fazem referência a questões muito próximas.

O contexto será observado como o lugar onde se observarão os fatos lingüísticos, a redação escolar. Segundo MARCUSCHI, “não se pode considerar como contexto apenas a situação física de produção, devendo-se levar em conta as condições cognitivas e pragmáticas” (MARCUSCHI, 1995, p. 45) Esse autor considera que, para termos uma noção de contexto menos intuitiva e mais explicativa, podemos identificar entre os fatores que têm relevância máxima, pelo menos os seguintes: participantes, objetivos, tema, conhecimentos, estilo, situação comunicativa e gênero de texto. Assim sendo, conceberemos contexto como “o lugar das extensões referenciais ou das realizações dêiticas, sejam elas temporais ou espaciais e serve como fonte de identificação de referentes (...) o contexto é função do conhecimentos partilhados” (ibid., p.29).

1.2.4 A coesão como elemento de textualidade

Uma das garantias de sucesso na construção do texto a que daremos atenção agora é a coesão. Tomaremos por base a seqüência de classificação das relações coesivas propostas por FÁVERO (1999)⁷. Nessa obra, a autora discute propostas de vários autores para a classificação, das relações coesivas e justifica a adoção de uma nova proposta de classificação levando em consideração a função que exercem os mecanismos coesivos na construção do texto: referencial, recorrencial e seqüencial.

⁷ É importante ressaltar que a escolha dessa metodologia de apresentação tem apenas cunho didático, já que outros autores também serão retomados para fundamentar a coesão como elemento de textualidade.

Segundo ela “ ... há certos itens na língua que têm a função de estabelecer referência, isto é, não são interpretados semanticamente por seu sentido próprio, mas fazem referência a alguma coisa necessária a sua interpretação” (FÁVERO, 1999, p.18). Voltemos aos textos dos informantes (A) e (B). Se tomarmos a palavra *jovens* como ponto de partida, poderemos observar que em (A) esse termo foi substituído por *eles*; e em (C) por *alguém*. A esse processo coesivo ela chama coesão referencial por substituição.

Quando o mesmo termo é repetido, como é o caso da palavra *jovens* nos textos (A) e (B), ela considera como coesão referencial aquela obtida por reiteração. Inclui-se no mesmo caso *rapaz*, *moças*, em (B), esses termos funcionam como hiperônimos de *jovens*. De acordo com o contexto em que se encontra o termo *adolescentes* em (A), ele pode ser considerado como um sinônimo de *jovens*, e também é um exemplo de coesão referencial por reiteração.

“A coesão recorrencial tem por função ... assinalar que a informação progride; e a reiteração tem por função assinalar que a informação já é conhecida (dada) e mantida.” (ibid., p.26). Isso pode ser observado em repetição de estruturas, recorrência semântica (é o caso da paráfrase) ou recursos fonológicos segmentais e supra-segmentais.

Um dos pontos que FÁVERO destaca é a entonação. É claro que isto que vou apontar se concretiza melhor na fala, mas alguns textos foram lidos em sala e esses três, aqui tomados como exemplos, estavam entre eles. Chamou-me a atenção a leitura do informante (C) e, mesmo sem a leitura, é observável que havia intenção na pontuação utilizada, observemos.

A questão é:

com quinze anos alguém pode ter uma vida sexual responsável? E você logo pensa: com quinze anos alguém sabe o que é responsabilidade?

Essa construção é uma preparação para uma resposta ... que foi:

Sinto decepcionar, mas não é a idade que determina isso.

Essa seqüência pressupõe uma explicação:

Se com quinze anos alguém não sabe o que é responsabilidade, acho que não vai saber nunca mais. Quantas mulheres de vinte, trinta anos engravidam e não sabem nem quem é o pai? Responsabilidade e consciência dependem não de idade, mas de caráter. Ou seja: como quase tudo, é relativo.

Depois dessa explicação, a conclusão em forma de questionamento aponta a idéia que ela defende: *Pra quê rotular?* Aqui fica implícita a idéia de que só os adolescentes são alvos de cobrança de responsabilidade quando o assunto é sexo, no entanto, o assunto requer responsabilidade em todas as idades.

A coesão seqüencial diz respeito aos mecanismos que têm por função fazer progredir o texto, e FÁVERO os classifica em seqüenciação temporal e por conexão. Os mecanismos de seqüenciação temporal podem ser expressões ou tempos verbais que dêem seqüência ao pensamento que se está apresentando. Escolhi um parágrafo de um dos textos para observarmos :

Na era de nossos pais, sexo era palavra proibida no convívio familiar. Esse tabu diminuiu bastante, mas não quer dizer que tenha virado natural entre os jovens, Temos que reconhecer que eles têm se iniciado na vida sexual cada vez mais cedo, mas será que com a responsabilidade necessária? (A)

Primeiro há uma localização, no tempo, do fato que se discutirá (Na era de nossos pais), em seguida, há uma seqüência de tempos verbais que nos reporta do passado para o presente e depois através do verbo há um questionamento – era, diminuiu (passado); tenha virado, Temos, têm (presente); será (futuro).

“Num enunciado tudo está relacionado; um enunciado está subordinado a outros na medida em que não só se compreende por si mesmo, mas ajuda na compreensão dos demais. Esta interdependência semântica e/ou pragmática é expressa por operadores...” (ibid., p.35). As conjunções estão entre esses conectores e um exemplo disso é:

Sinto decepcionar, mas não é a idade que determina isso.

Para conquistar a textualidade (conseguir que a seqüência de frases constitua um todo significativo) é mister observar o texto como um processo. No caso dos três textos que vimos analisando, o produtor do texto precisa mostrar intenção de construir um texto coerente capaz de produzir aceitação por parte do interlocutor, na situação em que essa interação se dá. Isso tudo está contextualizado na produção escrita em si e essa produção escrita, por sua vez, é composta levando em consideração a coesão. “A coesão é a manifestação lingüística da coerência; advém da maneira como os conceitos e relações subjacentes são expressos na superfície textual. Responsável pela unidade formal do texto, constrói-se por mecanismos gramaticais e lexicais.”(COSTA VAL, 1999, p. 6).

Nesse ponto, o que nos interessa é definirmos noção de anáfora que tomaremos como ponto de partida. Não trataremos a anáfora apenas como um item da língua que tem a função de estabelecer referência, mas a referência como um primeiro grau de abstração em que “o leitor/ alocutário relaciona determinado signo a um objeto tal como ele o percebe dentro da cultura em que vive.” (FÁVERO, 1999,

p. 18) Através dessa concepção, estarão em jogo os aspectos cognitivos, já que construções impossíveis, do ponto de vista sintático, tornar-se-ão possíveis se observadas à luz da pragmática. Aqui, precisamos retomar que: "a enunciação é regrada, (...) há regras gramaticais de organização de enunciados (...) também há regras que regem as enunciações, ou seja, o aparecimento dos enunciados. (...) É porque há regulamentação do "uso" da língua, e não apenas regras de estrutura da língua." (POSSENTI⁸, p. 2)

Ao elaborar um texto, seja ele escrito ou falado, o sujeito faz uma seqüência de ações decorrentes da situação - "Um texto não existe sem materializar-se nos recursos expressivos que nele trabalham; estes, por seu turno, não existem fora de sua remessa a sistemas de referências. Ambos, recursos e sistemas, constituem-se concomitantemente. Neles e com eles nos constituímos como sujeitos" (GERALDI, 1999, p. 138). Assim como também ensina BAKHTIN: "A própria consciência só pode surgir e se afirmar como realidade mediante a encarnação material em signos" (BAKHTIN, 1929, p. 33). A consciência adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de suas relações sociais. Os signos são o alimento da consciência individual, a matéria de seu desenvolvimento, e ela reflete sua lógica e suas leis. Pelo exposto, entendemos que, quando produzimos um texto, estamos sempre reorganizando nosso conhecimento de mundo.

Como se pode observar, "a coesão textual é realizada por um conjunto heterogêneo de mecanismos formais" (COSTA, 1998, p. 2). Desses mecanismos, a referenciação terá especial importância para o desenvolvimento da pesquisa já que

⁸ Citação retirada do relatório de pesquisa intitulado "*Apresentação da análise do discurso*". CNPQ 303984/85-6 IEL/UNICAMP

a anáfora⁹, tomada como base dos pressupostos teóricos apresentados por MARCUSCHI, constitui um desses mecanismos.

1.2.5 A concepção de texto¹⁰

Os fatores acima citados concorrem para a formação do texto. Segundo KOCH

Se a frase é uma unidade sintático-semântica, o discurso constitui uma unidade pragmática, atividade capaz de produzir efeitos, reações [...] Ao produzir um discurso o homem se apropria da língua, não só com o fim de veicular mensagens, mas principalmente com o objetivo de atuar, de interagir socialmente, constituindo-se como EU e constituindo ao mesmo tempo, como interlocutor, o outro que é por sua vez constituído do próprio EU, por meio do jogo de representações e de imagens recíprocas que eles se estabelecem. (KOCH, 1996, p.21).

Assim, também o interlocutor revela uma importância que faz diferença e o processo de construção do texto dá-se como ato de interação que supõe fatores pragmático-cognitivos, de forma que os interlocutores processam o mundo no intuito de organizarem-no linguisticamente, de acordo com as intenções de tal construção. Vale lembrar que a extração que se faz do mundo real não é a mesma para todos, é o que justifica considerarmos o processamento do texto além dos limites formais. De acordo com os comentários feitos até agora, é possível afirmar que entre os fatores de textualidade devem ser incluídos: a intenção do produtor em apresentar uma

⁹ As relações anafóricas serão discutidas com maiores detalhes no segundo capítulo.

¹⁰ É importante estabelecermos, que o texto estará sendo objeto de estudo discursivo.

manifestação lingüística e, apresentada de forma coerente e coesa, a intenção dos parceiros em aceitá-la como tal, numa situação de comunicação determinada.

Através desse caráter interativo que permeia a organização do texto, nota-se a necessidade de teorias abrangentes, que levem em conta a articulação dos elementos de textualidade não apenas do ponto de vista formal, mas observando a relação entre linguagem, mundo e pensamento, estabelecida centralmente no discurso. O texto deixa de ser entendido como uma estrutura acabada a partir de orientações de natureza pragmática e pode ser entendido como resultado parcial de nossa atividade comunicativa. Assim sendo, a produção textual é uma atividade verbal, consciente e interacional: "...a lingüística textual trata o texto como um ato de comunicação unificado num complexo universo de ações humanas" (MARCUSCHI, 1993, p. 12-13). Esse mesmo autor propõe que "a lingüística do texto seja vista como o estudo das operações lingüísticas e cognitivas reguladoras e controladoras da produção, construção, funcionamento e recepção de textos escritos e orais." (ibid., p. 12-13) Dessa forma, podemos também concordar com KOCH em sua afirmação de que "o sentido não está no texto, mas se constrói a partir dele" (KOCH, 1997, p. 25).

Para pontuar como texto será concebido, apoiamo-nos na discussão feita por FÁVERO e KOCH (1994), quando tratam da relação texto/ discurso. Elas reportam à história de como se dá o uso dos termos como sinônimos por alguns autores e como termos com propriedades distintas para outros. Já deve ter sido observado que, em nossa fundamentação, também empregamos os dois termos - texto/discurso - daí tomarmos por base o que elas postulam em sua conclusão:

O discurso é manifestado, lingüisticamente, por meio de textos (em sentido estrito). Nesse sentido, o texto consiste em qualquer passagem, falada ou escrita, que forma um todo significativo, independente de sua extensão. Trata-se pois de uma unidade de sentido, de um contínuo comunicativo contextual que se caracteriza por um conjunto de relações responsáveis pela tessitura do texto.”(FAVERO & KOCH, 1994, p. 25)

Ao analisarmos os textos dos alunos/informantes, reportar-nos-emos aos conceitos da lingüística textual apresentados nesse capítulo.

2 A PROGRESSÃO REFERENCIAL COMO PROCESSO CONSTITUTIVO DA TEXTUALIDADE

Este capítulo servirá de ponte entre o que estamos concebendo como texto, língua e linguagem, e o que estaremos analisando no terceiro capítulo – as estratégias preferenciais em produções textuais de sala de aula (durante o ensino médio). Constituiremos o aporte teórico segundo o qual estudaremos as relações anafóricas como processo discursivo. Para tanto, necessitaremos pontuar uma concepção de referência que dê conta de abarcar as relações anafóricas como processo a ser construído/entendido no discurso com as implicações que a enunciação proporciona.

2.1- A REFERENCIAÇÃO

A progressão referencial é um dos aspetos de textualidade que tem por função dar estabilidade e continuidade ao texto; é, portanto, fator relevante para a coerência discursiva. Para qualquer trabalho que tenha como objeto questões relativas à produção/compreensão textuais, o estudo de como se processa a progressão referencial tem importância especial.

Para KOCH e MARCUSCHI (1998) a seqüencialidade é vista como progressão referencial e “diz respeito à introdução, preservação, continuidade, identificação, retomada, etc. de referentes¹¹ textuais, tidas como estratégias de designação de referentes.”(KOCH e MARCUSCHI, 1998,p. 170) Um referente é

¹¹ “referente” estará sendo tratado, aqui, como a palavra que primeiro foi introduzida no texto e não como é concebido na semântica em geral, ou seja, referente não corresponde ao significante, à “coisa” que representa. “Referente” é o vocábulo que pode aparecer sob outras formas no decorrer do texto.

apresentado no texto e depois reaparece através de diversas estratégias que garantem sua permanência no texto de maneira progressiva, ou seja, na medida em que se compõe o texto, há o encadeamento de termos que têm relação e que por fim formam um todo significativo.

Observemos a seguir como a introdução, continuidade e modificação de referentes aparecem num texto que foi produzido em 1998, por um informante de primeira série do ensino médio.

(1A)

Deficiente, sim. E daí?! (12/8/98)

Meu nome é Francinara, tenho 14 anos e estudo no 1º ano. Sou muito feliz, exceto por um pequeno *defeito*: uso óculos, [1]Tenho *miopia* e, segundo o médico, nunca irei sarar.

No começo me senti um pouco atordoada, não consegui lidar direito com a *situação*. Só mais tarde fui me acostumar e, ainda assim, com medo da reação dos outros.

Claro, meus familiares e amigos nem ligam, acham até que fico melhor assim, mas eu sempre ficava com um pé atrás, com medo de perder alguma chance na vida por causa do *defeito*.

O tempo foi passando, já faz três anos que uso óculos [2] e, junto com minhas lentes, [3] minha opinião também mudou. Comecei a ver que o preconceito não estava nos outros, mas sim em mim. Senti que, se eu me aceitasse *do jeito que eu era*, os outros também me aceitariam. E foi o que fiz: deixei pra lá toda essa história de *deficiência* e fiz a imagem de que usar óculos [4] é *privilégio* (no bom sentido) de poucos. Muitos dizem também que os óculos me ajudaram a firmar minha personalidade: hoje em dia tenho a maior fama de CDF.

Até hoje os óculos [5] não me fizeram passar por maus momentos, *além da dificuldade em enxergar* sem eles [6]. Mas isso não é culpa dos óculos [7], pelo contrário, são eles [8] que me ajudam a corrigir *esse problema*. Acho que quando for impedida de realizar alguma coisa por ser deficiente visual, vou aceitar numa boa, e entenderei perfeitamente. Mas isso vai demorar para acontecer, porque tenho plena consciência do que posso e não fazer //e, falando sinceramente, não

me faz falta nenhuma.//¹² A questão estética deixei para pensar depois: enquanto não posso pôr lentes de contato ,vou levando *do jeito que está*. Não vejo problema nenhum *nisso*, mas quando resolver tirar os óculos [9], vai ser difícil acostumar a turma com esse meu “novo visual”.

A cadeia referencial sublinhada no texto é: óculos [1], óculos [2], minhas lentes [3], óculos [4], óculos[5], eles [6], óculos [7], eles [8], óculos [9]. O referente “óculos” é apresentado e seguidamente repetido em [2], [4], [5], [7] e [9]; em [6] e [8] o referente é retomado pelo pronome “ele”; em [3] o autor chama “óculos” de “minhas lentes”. A expressão “minhas lentes” em [3] não significa a mesma coisa que “lentes de contato” presente na antepenúltima linha do texto; o que faz com que entendamos [3] como “óculos” é a continuidade seqüencial.

Se pegarmos o referente “miopia” (negrito no texto), observamos a seguinte seqüência: **miopia**, **defeito**, **deficiência**, **dificuldade em enxergar**, **isso**, **esse problema**. Nessa cadeia, o referente é introduzido e, sem que haja repetição, somos guiados por outros termos. Ao referente são atribuídos outros “nomes” que, pelo contexto, ganham significado e auxiliam no entendimento do texto como um todo.

Nas duas cadeias, os elementos que as compõem têm relação de continuidade entre si e, embora ambas apareçam no mesmo texto, o leitor “detecta” as relações pertinentes a cada uma das diferentes cadeias.

Há algumas expressões, nesse texto, que se referem a qualquer uma das duas cadeias (são as que estão em itálico no texto): “*defeito*” “*a situação*”, “*do jeito que eu era*” , “*do jeito que está*” e “*nisso*”. São expressões que tanto podem estar se referindo a “usar óculos” como a “ser míope”.

¹² A barra dupla que separa a expressão será explicada à frente. Corresponde à única parte do texto que será reestruturada inteiramente.

Interessante também são as expressões “assim” em : “...acham até que fico melhor assim...” a expressão sublinhada significa “ com óculos” ; e a expressão “novo visual”, na última linha, que corresponde a “sem óculos”.

Dois tópicos estão sendo tratados paralelamente no texto. Um é o que forma a cadeia referencial a partir de “óculos” e o outro é o que parte de “miopia”. O que mantém os tópicos em andamento são as estratégias anafóricas¹³ (pronominais, nominais, entre outras) isso só pode se dar no discurso, porque é no discurso que os referentes terão seus significados construídos. A referência tem ligação com a construção do sentido do texto, veja-se que a progressão referencial se dá quando um referente é introduzido e mantido no texto, como acontece com os referentes “óculos” e “miopia” .

Há variadas caracterizações e classificações que tratam da progressão referencial, porém , todas tratam-na como um importante aspecto de textualidade, já que é um dos responsáveis pela construção do sentido num texto.

2.1.1 A relevância do estudo da referência como processo coesivo no discurso

A referência está sendo observada como uma relação a ser construída no discurso já que as cadeias referenciais terão a garantia do entendimento de seus componentes dada não somente por uma ligação direta (correferência) entre significados, mas por uma negociação de significados que depende de conhecimento compartilhado entre os interlocutores. As cadeias referencias fazem parte dos aspectos coesivos, pois constituem um mecanismo através do qual temos

uma informação apresentada e mantida no texto, de forma que a ordem e o entendimento do texto sejam garantidos. A produção textual, como foi apresentada e discutida no primeiro capítulo, sugere uma interação entre os interlocutores e é dessa interação que depende a negociação dos significados para que haja entendimento das cadeias referenciais. A produção do texto é um processo interativo.

A forma de abordar fatores que dão coesão ao texto é variada e depende de como os elementos serão tratados para análise. Muitos autores tomam por base o trabalho de HALLIDAY e HASAN (1976) para questionamentos e, a partir disso, propõem novas abordagens. A contribuição desses autores foi o de dar o “ponta pé” inicial para estudos voltados para a compreensão da construção do texto através de esquemas formais de classificação. Procuraremos, a seguir, mostrar as vantagens em se analisar as relações coesivas pela análise do discurso, já que nem tudo o que envolve o processo de referenciação pode ser observado na superfície do texto e, na medida em que apresentarmos essas vantagens, estaremos traçando comentários sobre a proposta de HALLIDAY e HASAN cuja característica é observar as relações coesivas na superfície do texto.

BROWN e YULE (1983, p. 190), ao tratarem da *natureza da referência no texto e no discurso*, apontam que, em geral, os autores, que procuram estabelecer o que é texto, preocupam-se com os princípios de conexão que “amarram” um texto aliado ao fator de co-interpretação. Com vistas nisso, eles buscam demonstrar que a coesão formal não é garantia nem de identificação de texto nem de coerência, já que o ouvinte e o leitor não dependem de marcadores formais de coesão para

¹³ As relações anafóricas estarão sendo tratadas na seção 2.2 desse mesmo capítulo.

identificarem um texto como tal. “Texto é o que ouvintes e leitores tratam como texto” (ibid., p. 199). Se texto é o que os leitores “tratam” como texto, é claro que isso envolve interação e conhecimento compartilhado. Para ilustrar que nem tudo tem que estar posto no texto para que haja entendimento podemos tomar um exemplo dado por esses mesmos autores:

“A: É a campainha.

B: Eu estou no banho.” (ibid., p. 196)

Nesse exemplo, fica claro que, embora aparentemente uma fala não tenha nada a ver com a outra, é possível haver o entendimento por parte de B que A não poderia atender quem estava à porta tocando a campainha, porque estava tomando banho. O que faz com que haja entendimento é a interação e não uma marca explícita de relação entre significados negociados pelos interlocutores. A garantia da coerência não é dada pelas informações explícitas, mas pelas informações compartilhadas. Esses autores usam a mesma classificação proposta por HALLIDAY e HASAN e discutem o valor das marcas anafóricas, para isso, estabelecem que referência e co-referência referem-se a “algo mais onde ouvinte/leitor vão buscar interpretação” (ibid., p. 192). Nesse caso, as relações coesivas são estabelecidas quando a interpretação de um elemento depende do outro.

Uma outra abordagem que aponta vantagem no estudo das questões coesivas pela análise do discurso é a proposta por LEMOS : “ O texto é sempre texto para alguém, de alguém (...) a linguagem sempre supõe um outro ao qual me dirijo, ao qual peço significação.” (LEMOS, 1992, p. 33) Por essas palavras podemos resumir o que LEMOS aponta como dificuldade na análise das questões de textualidade na superfície do texto. De acordo com o que ela postula não há texto e não texto em si, pois o texto só existe se parte de um sujeito e se dirige a outro. Portanto, as

questões que embricam a caracterização do texto como objeto de estudo, quando visa explicar as relações coesivas na superfície do texto, são melhor explicadas a partir da interação que da observação de marcas formais.

POSSENTI (1988) analisa o trabalho de identificação dos mecanismos coesivos no texto, de acordo com o que propõem HALLIDAY e HASAN, como uma lição de leitura e indica fatos que mostram que a análise do discurso nos traz grande enriquecimento para a análise dos aspectos textuais. “Nos procedimentos de coesão arrolados por HALLIDAY e HASAN, há pois processos bem mais complexos de natureza semântica e pragmática do que os explicitamente assinalados pelos autores.” (POSSENTI, 1988, p. 112) Para seu estudo POSSENTI aborda, entre os mecanismos coesivos tratados por HALLIDAY e HASAN, apenas questões que envolvem a referência, a elipse e a coesão lexical, POSSENTI toma a concepção desses autores com o objetivo de “auxiliar na seleção de alguns pontos que (...) merecem uma visada da análise do discurso” (ibid., p. 91).

Ao tratar da referência, ele demonstra que, para escolhermos entre elemento gramatical ou lexical e gramatical, deixamos indícios que denotam questão de estilo e questão de imagem. “Dependendo da imagem que o locutor faz do interlocutor no momento da enunciação de um discurso, utilizará um ou outro elemento coesivo. Se a imagem for positiva em termos de capacidade de interpretação do discurso, utilizará um elemento anafórico; se for negativa, uma repetição.” (ibid., p.99) Ao escolhermos entre repetição ou anáfora estamos fazendo uma opção de estilo tanto pelo fato de nos preocuparmos em variar para não incorrermos em repetições quanto no sentido técnico. A escolha léxica é estilística também. Tomemos como exemplo o texto (2A).

Este texto foi reestruturado, pelo próprio aluno/informante, autor do texto (1A), em setembro de 2000, 2 anos após a primeira produção.

(2A) Deficiente, sim. E daí?! (4/9/00)

Meu nome é Francinara, tenho 14 anos e estudo no 1º ano. Sou muito feliz, exceto por um pequeno defeito: uso óculos, [1] Tenho **miopia** e, segundo o médico, nunca irei sarar.

No começo me senti um pouco atordoada, não consegui lidar direito com a situação. Só mais tarde fui me acostumar e, ainda assim, com medo da reação dos outros.

Claro, meus familiares e amigos nem ligam, acham até que fico melhor assim, mas eu sempre ficava com um pé atrás, com medo de perder alguma chance na vida por causa do **defeito**.

O tempo foi passando, já faz três anos que enxergo a vida através de dois pedaços de vidro [2] e, junto com minhas lentes [3], minha opinião também mudou. Comecei a ver que o preconceito não estava nos outros, mas sim em mim. Senti que, se eu me aceitasse do jeito que eu era, os outros também me aceitariam. E foi o que fiz: deixei pra lá toda essa história de **deficiência** e fiz a imagem de que usar óculos [4] é privilégio (no bom sentido) de poucos. Muitos dizem também que os óculos me ajudaram a firmar minha personalidade: hoje em dia tenho a maior fama de CDF.

Até hoje o meu companheiro [5] não me fez passar por maus momentos, além da **dificuldade em enxergar** sem eles [6]. Mas isso não é culpa do coitado, [7] pelo contrário, é ele [8] que me ajuda a corrigir **esse problema**. Acho que quando for impedida de realizar alguma coisa por ser deficiente visual, vou aceitar numa boa, e entenderei perfeitamente. Mas isso vai demorar para acontecer, porque tenho plena consciência do que posso e não fazer. A questão estética deixei para pensar depois: enquanto não posso pôr lentes de contato, vou levando do jeito que está. Não vejo problema nenhum nisso, mas quando resolver tirar os óculos [9], vai ser difícil acostumar a turma com esse meu "novo visual".

A seqüência de progressão referencial foi alterada: óculos [1], **dois pedaços de vidro** [2], minhas lentes [3], óculos [4], o meu companheiro [5], eles [6], do coitado [7], ele [8], óculos [9].

Ao tratar da escolha como um trabalho estilístico, POSSENTI afirma que a "correção decorre de uma imagem que o locutor faz de si, do interlocutor e da situação em que produz seu discurso." (POSSENTI 1988, p.102) Acredito que essa análise se aplica às escolhas refeitas no texto (2A). Quando reelaborou o texto, houve o cuidado não só de desfazer as repetições, mas também de criar efeito significativo, estabelecendo jogo com forças ilocutórias. O referente "óculos", que havia aparecido de forma repetida, é tratado como: **dois pedaços de vidro** [2], **o meu companheiro** [5], **o coitado** [7]. As repetições que permaneceram ficaram localizadas em pontos estratégicos de intercalamento com as novas referências, e as anáforas pronominais que estavam no texto (1A) permaneceram como estavam.

Se pegarmos o referente "miopia", progressão referencial negritada nos dois textos (**miopia, defeito, deficiência, dificuldade em enxergar, isso, esse problema**), observaremos que não houve interesse por nenhuma alteração, aliás, no texto como um todo, o que foi alterado foram as repetições e um problema de construção frasal no último parágrafo, a parte que foi modificada está entre // // no texto (1A). Houve algumas alterações por causa da concordância aos novos termos:

"até hoje os óculos não me fizeram passar por maus momentos" (1 A)

"Até hoje meu companheiro não me fez passar por maus momentos..."(2 A)

"estilo não é apenas um jogo de formulações mais ou menos elegantes ou adequadas e em termos de forma de um texto, mas a demonstração de que a constituição alternativa de um discurso resulta numa representação do locutor, do interlocutor, e implica em efeitos de sentido muito diversos, mas depreensíveis na instância pragmática da enunciação" (POSSENTI, 1988, p. 109)

Para marcar seu estilo, o informante no texto (2A) deve ter levado em consideração sua imagem de aluno/escritor em relação à imagem de seu professor/leitor, observou: a orientação/correção do professor sobre como se deu a construção do seu texto e a partir dessa interação reestruturou o seu texto.

COSTA (1998) toma por base o que postula POSSENTI (1988) – sobre a relação de escolhas coesivas e jogo de imagens – e aplica uma pesquisa feita com informações de um corpus formado por textos orais. Nesse trabalho, ela acrescenta ao que postula POSSENTI que, no caso dos textos orais, há dois outros fatores diferenciais “A escolha entre anáfora e repetição leva em conta basicamente duas características semânticas do referente: a distinção entre referentes animados e inanimados e a sua especificidade...” (COSTA, 1998, p.14).

Pelo que postula POSSENTI há muito mais que uma mera escolha de referentes ao se produzir um texto, daí a importância de buscar melhores explicações na análise do discurso, porque dessa maneira estaremos observando o texto como processo interativo. POSSENTI, não faz uma proposta sistematizada, mas sua contribuição está em observar que deve haver motivos para um enunciado ter sido construído de uma tal maneira e nenhum outro ter aparecido em seu lugar.

Com MONDADA, MARCUSCHI, KOCH, a idéia de que referir é apenas correferenciar se desfaz e, em seu lugar, constrói-se a idéia de que os processos de progressão referencial vão além do que se pode observar na superfície do texto, eles abarcam uma “complexa relação entre linguagem, mundo e pensamento estabelecida centralmente no discurso” (MARCUSCHI, 1998, p. 1). Há algumas palavras da língua que têm a função de estabelecer referência, ou seja, só terão seu significado estabelecido a partir da relação com uma outra palavra. É o caso do pronome “ele”, por exemplo, que, se tomado isoladamente, não tem significado, ou

melhor, “significa procure a informação em outro lugar” (ibid., p.18). Há porém escolhas lexicais que também nos induzirão a uma ação como essa, é o caso de **dois pedaços de vidro, o meu companheiro, do coitado**, referentes que apareceram no texto (2A). Esses referentes só poderão ser entendidos como “óculos” através da constituição da cadeia referencial: óculos [1], **dois pedaços de vidro** [2], minhas lentes [3], óculos [4], **o meu companheiro** [5], eles [6], **do coitado** [7], eles [8], óculos [9], do contrário podem ter outros significados.

Pelo exposto, parece ter ficado claro que o processo de construção referencial não é um fato simples para se tratar, referir não é só “enfileirar” palavras, há outras questões de ordem cultural, de conhecimento, de acordos... envolvidas no processo. Mesmo que sejam várias as estratégias referenciais, elas não acontecem ao acaso, há uma relação interativa que envolve os interlocutores e a situação comunicativa que corroboram esta ou aquela escolha.

A tarefa de definir ou especificar como referenciamos o mundo tem sido objeto de estudo para autores como MONDADA e DUBOIS, MARCUSCHI, KOCH entre outros. Para o desenvolvimento da investigação a que nos propusemos, usaremos o que postula MARCUSCHI (1998) que propõe um quadro das relações anafóricas. A discussão sobre tal quadro será apresentada na última parte deste mesmo capítulo.

2.1.2- Relação instabilidade/estabilidade das categorias nos processos de referenciação

Tomemos novamente os referentes do texto (A2):

Modelo 1: óculos [1], minhas lentes [3],

Modelo 2: dois pedaços de vidro [2], o meu companheiro [5], coitado [7]

No modelo 1, o referente 'óculos' é apresentado e em seguida a expressão 'minhas lentes' é tomada como referência. 'Minhas lentes' só poderão ser entendidas como 'óculos' no contínuo da enunciação em que se encontra – hoje, a expressão 'lentes' pode ser utilizada para lentes de contato cujas características físicas são diferentes, ainda que a função que ocupem no mundo seja a mesma (melhorar a visão). Nesse último caso, se entendidas como 'lentes de contato', haveria uma mudança de referente. Num outro contexto, 'lente' poderia ser a lente de um aparelho, um telescópio por exemplo. Enfim, nenhum de nós entenderá, no contexto em que se encontra a palavra 'lente' no texto (2A) como sendo outra coisa que não 'óculos', no entanto, não descartamos a possibilidade de que seja possível que 'lente' assuma outros significados em contextos diferentes.

No modelo 2, qualquer uma das referências só será entendida com o significado de 'óculos' no contexto em que se encontram. 'Dois pedaços de vidros' podem ser entendidos como 'cacos' em situação de algo feito de vidro e quebrado em duas partes; se for numa vidraçaria, dois pedaços de vidro significam algo diferente do que posto no texto (2 A). A referência 'dois pedaços de vidro' para óculos é singular e incomum, nesse caso, foi criada a circunstância em que se pode conceber tal expressão por óculos. As referências 'companheiro' e 'coitado' em relação a óculos nos dão a possibilidade de demonstrar que se criou uma seqüência

comunicativa em que o referente apresentado inicialmente não variou somente do ponto de vista lingüístico, mas também cognitivo onde valores estão em jogo.

Como se pode observar, as categorias construídas na observação do mundo nos causam problemas para delimitação. Se partimos da premissa de que “Categorizar um dado fenômeno ou substituí-lo numa categoria é situá-lo num conjunto de relações com contorno identificável” [sem grifo no original] (MARCUSCHI, 1999 b, p. 10), daremos conta de explicar como podemos entender a cadeia: dois pedaços de vidro [2], minhas lentes [3], o meu companheiro [5], coitado [7] como referentes de ‘óculos’, porque estão num conjunto de relação identificável.

E ainda, se categoria “é uma classificação e ordenação geralmente organizada e realizada sem a explicitação do princípio ordenador.” (MARCUSCHI, 1999 b, p. 9) temos na cadeia analisada uma boa demonstração de que a ordenação é que nos dá a garantia do entendimento.

“Segundo observado por diversos autores, as categorias não podem ser tomadas como estruturas invariantes capazes de realisticamente agruparem a realidade extra-mental de modo culturalmente sensível. Isto quer dizer que há, além dos contextos variáveis, também a questão da inserção cultural das categorias. As estruturas da realidade são variáveis e contínuas, não são discretas nem invariantes. Também é de lembrar que do ponto de vista cognitivo, nossa memória categorial é *ad hoc*, isto é, construída em adequação ao contexto em questão. A noção de exemplaridade de uma categoria não é suficiente para lhe dar estabilidade, pois numa realização contextual ela pode evocar focalizações bem diferenciadas a depender do tipo de inserção discursiva.” (MARCUSCHI, 1999 b, p.9)

Nesse sentido, os sistemas cognitivos humanos são capazes de adaptar as categorias conforme a construção. A plasticidade lingüística e cognitiva asseguram a adequação contextual e adaptativa.

MONDADA e DUBOIS falam sobre a relação instabilidade/estabilidade das categorias nos processos de referenciação. Elas questionam os processos de discretização em si e postulam que em lugar de pressupor a priori uma estabilidade das entidades no mundo e na língua, é possível reconsiderar a questão, partindo da instabilidade constitutiva das categorias cognitivas e lingüísticas e passar para seus processos de estabilização. Analisado por esse aspecto, o foco de atenção é voltado para a análise dos processos de maneira singular, pensando em cada categoria em termos de casos típicos, isso pode evidenciar melhor o significado e funciona como uma forma de assegurar diferenciação e a clareza de categorias alinhadas sobre um continuum. “Nossas representações (categorizações) são localmente produzidas, contextualmente dependentes e lingüisticamente organizadas.” (MARCUSCHI, 1999 b, p. 11 e 12)

2.1.3- Visão ampla de referência

Nesta seção, tomamos o que postulam MONDADA e DUBOIS (1995) e MARCUSCHI (1998 a, b) ao discutirem e estabelecerem suas concepção de referência .

Como a linguagem refere ao mundo? Essa questão já foi tomada como foco de estudo por muitos e, na sua maioria, os quadros conceituais supõem uma relação de correspondência entre palavras e coisas.

MONDADA e DUBOIS partem do questionamento dos processos de discretização, observando a instabilidade constitutiva das categorias cognitivas e lingüísticas e dos processos de estabilização. Em outras palavras, elas procuram mostrar que não há correspondência estrita entre palavras e coisas, que as

categorias utilizadas para descrever o mundo mudam e, por isso mesmo, podem ser negociadas. Assim, fica a cargo dos interlocutores aproveitar a instabilidade da categorização para resolvê-la no discurso, de acordo com sua prática e conhecimento, através de interação individual e social com o mundo e com os outros. Agindo dessa maneira, o problema deixa de ser o questionamento de como a afirmação é transmitida, ou como os estados de mundo são apresentados de forma adequada, e passa a ser como as atitudes humanas, cognitivas e lingüísticas, estruturam e dão sentido ao mundo. Para essas autoras, a referenciação é uma relação entre o texto e a parte não lingüística da prática em que é produzida e interpretada, e a construção de objetos do discurso se dá através de modificações e reestruturação de concepções individuais e públicas do mundo.

Observe-se que, tomados como essas autoras propõem, texto e língua são concebidos como fenômenos mutantes e vivos. Podemos ainda reforçar nossa afirmação por um dos pressupostos de KOCH e MARCUSCHI :

“a referenciação, tal com tratam Mondada e DUBOIS (1995), é um processo realizado negociadamente no discurso e que resulta na construção de referentes, de tal modo que a expressão referência passa a ter um uso completamente diverso do que se atribui na literatura semântica em geral. Referir não é mais atividade de ‘etiquetar’ um mundo existente indicialmente designado, mas sim uma atividade discursiva de tal modo que os referentes passam a ser objetos-de-discurso e não realidades independentes. Não quer isso dizer que tudo se transforma numa panacéia subjetivista, mas que a discretização do mundo pela linguagem é um fenômeno discursivo. Em outros termos, pode-se dizer que a realidade empírica, mais do que uma experiência estritamente sensorial especulamente refletida pela linguagem, é uma construção de relação do indivíduo com a realidade.” [sem grifos no original] (KOCH e MARCUSCHI, 1998, p. 173)

Observada no discurso, a referência adquire novos rumos que são apontados por MONDADA e DUBOIS (1995) e MARCUSCHI (1998 a, b; 1999 a, b; 2000 a, b)

no sentido de que, se referir não é atividade de etiquetar, a correferencialidade não configura fundamento único para a construção referencial no texto, o sentido se constituirá no uso da língua. “Adota-se uma noção de língua como uma atividade cognitiva e interativa, social e histórica, indeterminada e heterogênea.” (MARCUSCHI, 1998 b. p. 2). Por conta dessa mudança de rumo, esses autores sugerem uma alteração na expressão ‘referência’. Já que será tomada como uma rede de relações que pressupõem dinamicidade e interação, a referência passa a ser observada como processo, então, tornam-se mais adequadas as expressões referenciação ou processo de referenciação. MARCUSCHI (1999) justifica a escolha do termo dizendo que operar “com metáforas, expressões idiomáticas, metonímias, contrafactos, ambigüidades, papéis, valores, analogias, associações, identidades, etc., é sempre operar com usos referenciais da linguagem.” (MARCUSCHI, 1999 a, p.13). Assim, as categorias não podem ser tomadas como invariantes, elas têm sua plástica referencial que se constrói socioculturalmente. Por isso, é possível afirmar que toda a significação compreensível em situações discursivas reais é necessariamente contextualizada.

2.2- O ESTUDO DA ANÁFORA E SUAS IMPLICAÇÕES

Estivemos demonstrando que se ampliou a noção da concepção de referência e, se a anáfora é um processo referencial, aplica-se a ela toda a discussão já feita. O alargamento da noção de anáfora diz respeito ao fato de ela não ser concebida apenas como correferencial. Em MONDADA e DUBOIS (1995), SCHNEDECKER et al. (1991), KOCK e MARCUSCHI (1998), MARCUSCHI (1998 a, b), MARCUSCHI (1999 a, b), MARCUSCHI (2000 a, b) há discussão sobre as

diferenças entre noção estreita e ampla de referência e se aponta a necessidade de adotar a visão ampla para poder dar conta de como essa categoria se constrói pelo discurso.

Nesta seção, procuraremos mostrar as estratégias de que nos utilizamos para elaborarmos a progressão referencial no discurso; traçaremos a concepção de anáfora que nos interessa para a investigação e, de modo resumido, mostraremos algumas concepções e o que se tem pensado sobre anáfora como processo de referenciação construído no discurso. Por fim, apresentaremos o quadro das relações anafóricas de MARCUSCHI (1998) como instrumento através do qual analisaremos as escolhas de estratégias anafóricas para a construção da progressão referencial.

2.2.1- Estratégias de progressão referencial anafóricas

Tendo em vista o fato de que “os fenômenos discursivos não são necessariamente fenômenos do mundo e, que no interior do discurso, a progressão referencial se realiza de maneira extremamente variada e dinâmica, através do recurso de uma ampla gama de processos de referenciação” (MARCUSCHI e KOCH, 1998, p. 189), faremos uma reflexão objetivando demonstrar como se efetivam algumas das estratégias de seqüenciação. Para tal reflexão tomaremos o que postulam MARCUSCHI e KOCH (1998) por se tratar de um trabalho que complementa MARCUSCHI (1998 a) cuja abordagem será ponto de partida para análise das escolhas de referenciação anafóricas a serem observadas em produções de textos em sala de aula.

A anáfora será tratada pela visão ampla, que diz respeito a relações não só estabelecidas por pronomes, mas por nomes e outras categorias. A anáfora não será observada apenas sob o aspecto referencial e o pronome de terceira pessoa não será tomado como sua única forma de manifestação. Para estabelecer que nem sempre uma relação anafórica acontece por retomada, MARCUSCHI e KOCH partem do pressuposto de que relação correferência/co-significação, no sentido lexical, não coincidem. Então, propõem que podemos operar com a distinção entre anáforas explícitas e implícitas: “podemos dizer que se dá uma referenciação explícita quando a repetição lexical revela traços de correferencialidade e co-significação. Já na referenciação implícita, teríamos a situação em que entrariam casos de associação ou de relações em que correferenciação e co-significação não operariam simetricamente nem paralelamente.” (MARCUSCHI e KOCH, 1998, p. 180-181)

Vejamos isso na prática, tomando novamente a cadeia do texto (2 A):

óculos [1], **dois pedaços de vidro** [2], minhas lentes [3], óculos [4], **o meu companheiro** [5], eles [6], **do coitado** [7], eles [8], óculos [9].

Há referenciação explícita com traço de correferencialidade e co-significação em:

Óculos [1], óculos [4], eles [6], eles[8]. Essa estratégia acontece quando há repetição lexical ou retomada por pronome.

Há referência implícita com traço de não correferencialidade e não co-significação entre óculos [1] , dois pedaços de vidro [2], o meu companheiro [5] e do coitado[7], a relação se dá pela vinculação contextual. Essa estratégia acontece por remissão, é o que se explica por anáfora associativa que será tratada na próxima seção.

O processo de progressão referencial ou de referenciação discursiva se faz através da evolução da referência no próprio texto e, para que isso aconteça, usamos uma variedade de estratégias para a designação dos referentes. Podemos destacar três grandes conjuntos de estratégias:

"a) (...) o objeto-de-discurso recebe uma transformação no mesmo momento da sua designação anafórica sem contudo alterar atributos que lhe foram predicados anteriormente e sem ter qualquer relação com modificações anteriores. Trata-se de uma modificação feita pela anáfora no momento exato de sua utilização." [sem grifos no original] (ibid., p.182).

Essa transformação pode acontecer por: a1.recategorização lexical explícita; a2 recategorização lexical implícita; a3 modificação da extensão do objeto.

Na estratégia da recategorização lexical explícita (a1), há uma predicação de atributos sobre o objeto, um exemplo é "dois pedaços de vidro" que não correferre a "óculos" mas é uma expressão nova que acresce novos conhecimentos sem que atinja a referenciação como tal, mas o sentido e a orientação da referenciação.

O caso da recategorização lexical implícita(a2) acontece quando há dois candidatos possíveis para uma mesma anáfora pronominal ou quando há uma mudança de gênero do pronome referente a algo implicitamente conotado. Por exemplo:

"Capitão: este é o preparado que todos têm que tomar contra vermes.

Soldado: Mas ela era intragável.

Com *e/a* , o soldado queria referir-se talvez 'à gororoba', depreciativamente..." (ibid., p. 185)

Observemos um exemplo de modificações da extensão do objeto(a3) ou de seu estatuto lógico: " (9) Inf.: o norte principalmente na Amazonas e no Pará... a influência indígena sobre a alimentação é muito grande.... eles comem muitas coisas todas assim..."(ibid., p. 186) "eles" corresponde aos "habitantes desses dois estados", a relação entre os referentes se dá no domínio lógico e ontológico de Amazonas e Pará.

Pode ocorrer abandono de determinações, é o caso de "nisso", no texto (2 A): "Não vejo problema nenhum *nisso*", em que se pode remeter a "ser míope" ou "usar óculos"

"b) (...) o objeto-de-discurso, mesmo modificado anteriormente pela predicação de um ou mais atributos, é designado por uma anáfora que não considera estas mudanças anteriormente havidas na predicação" [sem grifos no original] (ibid., p. 182). Na exemplificação apresentada, MARCUSCHI e KOCH apontam uma cadeia referencial em que o referente "faculdade" é tratado como "um negócio" e por fim aparece esta construção: "acho que... bagagem eles me deram...", em que "ele" está referindo-se aos "da faculdade", de certo "os professores". Nesse caso, a anáfora retoma o antecedente desconsiderando os novos atributos que foram sendo predicados a esse antecedente ao longo do discurso.

"c) no terceiro caso, o objeto de discurso sofreu, ao longo do texto uma ou mais modificações na predicação de atributos e a anáfora homologa essas modificações na predicação (este tipo é comumente chamado de 'referente evolutivo' mas esta estratégia não consegue homologar todas as modificações anteriores). "[sem grifos no original] (ibid., p. 182) Nesse caso, um único item lexical

recategorizado homologa uma série de elementos que o objeto foi recebendo ao longo do discurso , por exemplo:

“ um jovem suspeito de haver *desviado uma linha telefônica* foi interpelado há alguns dias pela polícia de Paris. Ele havia ‘*utilizado*’ a *linha de seus vizinhos* para *ligações aos Estados Unidos* por um montante de *5000 francos*. O tagarela foi denunciado diante do tribunal.”(ibid., p. 188) A expressão “tagarela” homologa atributos (em itálico) do objeto referido no discurso .

Além dessas estratégias, também fazemos construções em que a repetição é uma evidência de que temos consciência da designação malsucedida e funciona como um reforço ou esclarecimento.

Como se pode observar, os referentes observados no discursos sofrem mudanças que dependem da estratégia utilizada e, por sua vez, as estratégias de seqüenciação possíveis de se utilizar no discurso também são variadas.

2.2.2- A concepção de anáfora

O termo anáfora “é usado para designar expressões que, no texto, se reportam a outras expressões, enunciados, conteúdos ou contextos textuais (retomando-os ou não) contribuindo assim para a continuidade tópica e referencial. ” (MARCUSCHI, 2000 b, p. 3). Em torno de diferentes noções de anáfora muito se tem discutido e muitas transformações conceituais se deram e, ainda assim, não há um conceito que possa ser considerado como dado, já que ainda estamos em processo de construção do que podemos estabelecer como *relação anafórica referencial*. Na caracterização de anáfora há uma flutuação quanto à terminologia, os autores não entraram em acordo, até então, sobre a questão da nomenclatura, embora os pontos

analisados sejam próximos em significado. Passaremos a uma visada sobre algumas caracterizações de anáfora a que estaremos fazendo referência em comentários posteriores.

Anáfora direta retoma referentes previamente introduzidos, ou seja elas estabelecem uma relação de correferência entre o elemento anafórico e seu antecedente. Os autores que dão início aos estudos da anáfora são HALLIDAY e HASAN e, na concepção deles, a anáfora se dava na superfície textual como um processo de correferencialidade. São ditos correferenciais, quando tratados sob o aspecto da anáfora direta, os referentes que têm uma relação de significado direta e explícita no texto. Por exemplo, entre o referente “óculos” e o pronome “eles” no texto (2 A), há uma relação significativa explícita no texto, é a anáfora direta. Assim sendo, a condição de formulação de anáforas diretas é a correferencialidade.

Essa noção é a geradora de muitas discussões, já que nem sempre as relações anafóricas serão correferenciais. Veja-se o exemplo dado por SHNEDECKER et al. (1991):

“Os policiais examinaram o carro. Suas rodas estavam cheias de barro.

Os policiais examinaram o carro. As rodas estavam cheias de barro.” (ibid., p. 12)

A relação “o carro/suas rodas” é correferencial, está explícita no texto; a relação “o carro/as rodas” é não correferencial, mas, por associação com a sequência e conhecimento de mundo, qualquer leitor entenderá que se trata das rodas do carro. Esse é um dos exemplos de **anáfora associativa** apresentada por esses autores. Anáfora associativa “consiste em introduzir no discurso uma entidade nova, porém apresentada sob o modo do ‘conhecimento’, do qual a interpretação depende de uma outra entidade, que já foi previamente instanciada, os dois termos sendo

ligados, ou associados, por vínculos relativamente convencionais...” (ibid., p. 2); CHAROLLES diz que “a anáfora associativa é um tipo de anáfora nominal não correferencial”(ibid., p.67) e para KLEIBER “a anáfora associativa apoia-se sobre uma relação lexical a priori, que faz parte do saber presumivelmente partilhado sobre as coisas, e que religa, sobre um plano genérico e não somente contingente, a expressão antecedente à expressão anafórica.”(ibid., p.. 91). Outros nomes dados a esse tipo de anáfora são: “ inter-referência de T. Janssen (1980), anáfora conceitual de J. Pinchon (1992), referentes de Hatekeyama, J. S. Petöfi & E. Sözer (1984), conexão intrínseca de A. Akmajian & C. Kitawaga (1976), anáfora indireta de Erkü & J. Gundel (1987).” (SCHNEDECKER et al., 1991, p. 3)

MARCUSCHI (2000 b) trata por **Anáfora indireta** “o fenômeno textual de expressões nominais definidas ou pronomes interpretados referencialmente sem que lhes corresponda um antecedente explícito.” (ibid., p. 1) Em sua abordagem demonstra que pela anáfora indireta não ocorre uma retomada de um referente, mas a ativação de novos referentes que têm ancoragem no universo textual. Esse tipo de anáfora é não correferencial e pode ser subdividida em dois tipos:

- a) as semanticamente baseadas, que se constróem a partir de estratégias cognitivas fundamentadas em conhecimento semântico armazenado no léxico. Entre os exemplos dados por MARCUSCHI podemos citar: anáforas baseadas em papéis temáticos dos verbos – “Eu queria fechar a porta quando Moretti saltou dos arbustos. Com o susto eu deixei cair as chaves.” (ibid., p. 9) – a explicação da anáfora indireta desse caso é que “chave” preenche a lacuna de papel instrumento, chave é um dado que não é retomado, mas ativado por ancoragem no referente “fechar a porta”.

b) As conceitualmente baseadas em conhecimentos conceituais (modelos mentais, processos inferenciais) Um exemplo é : “Nos últimos dias de agosto... a menina Rita Seidel acorda num minúsculo quarto de hospital... A enfermeira chega até a cama...” (ibid., p. 10) “A enfermeira” não reativa um referente anterior no texto, mas “quarto de hospital” é o item no texto que aponta uma relação de esquema cognitivo onde muitos referentes podem ser ativados, dentre os quais “enfermeira” foi o que apareceu.

A característica principal da anáfora indireta é a não correferencialidade, portanto não se vincula à retomada, e a introdução de referente novo.

Há um tipo de anáfora que, embora não seja retomada de referente anteriormente introduzido, é a ativação de novos referentes com base na relação entre elementos prévios que aparecem no discurso e o que aparece depois. É o que MARCUSCHI (1998 b) chama **anáfora esquemática**, ou anáfora cognitiva, ou anáfora do discurso ou anáfora discursiva. Um dos exemplos apresentados é: “A equipe médica continua analisando o câncer do Governador Mário Covas. Segundo eles o paciente não corre risco de vida.” (MARCUSCHI, 1998 b, p. 10). A expressão “equipe médica” é um espaço mental gerador e o pronome “eles”, embora não seja correferencial, estabelece relação com o antecedente de forma caracterizar os pronome como ativador de um novo referente, nesse caso “eles” (ativador) são “os médicos” (novo referente).

Acreditamos que a explanação sobre as diferentes abordagens e a noção da nomenclatura apontadas até aqui, ainda que superficialmente, nos dão suporte para continuarmos a discussão do ponto que nos interessa.

Achamos pertinente para o momento também observarmos o que se postula a respeito de anáfora. Vamos agora refletir levando em consideração dois pontos de vista fundamentais :

- 1- Na concepção formal, a referência anafórica é tomada na superfície do texto e corresponde a uma visão nominada por vários autores como restrita, que pressupõe o referente e o referido postos no texto numa relação de correferencialidade.
- 2- Na concepção cognitivo-discursiva há uma ampliação no que se pode tomar como referência anafórica. As referências não são mais analisadas somente do ponto de vista da correferencialidade e a enunciação será tomada como o lugar onde se ancoram os significados não correferenciais. A esse posicionamento diante da resolução da referência anafórica os autores chamam visão ampla.

Os focos de discussão sobre a referência anafórica giram em torno da categorização, do que se pode considerar como anáfora. O ponto de conflito da categorização da anáfora parece ser a questão da correferencialidade como ponto dispensável para a caracterização da anáfora e a busca de uma explicação para o quê garante o entendimento de ligação entre referente e referido no caso da não correferencialidade. Os trabalhos voltados para essa questão são sempre uma busca por explicações que dêem conta de aspectos que não ficaram resolvidos por um ou outro ponto de vista (formal X cognitivo-discursivo; concepção estreita X concepção ampla). Nessas discussões, a intenção do autor geralmente é mostrar em que ponto há desvantagem na análise do outro. Vejamos alguns exemplos recentes.

MARCUSCHI (2000 b) busca demonstrar com seu trabalho que é possível explicar pelo discurso como se dão as inferências. Ele toma a visão restrita sobre anáfora sob o ponto de vista formal posta por MILNER (1982) e aponta as desvantagens em se analisar a anáfora sob esse aspecto, então propõe que: “ Na sua essência a anáfora é um fenômeno semântico textual. A anáfora constitui um sistema de relações semânticas, cognitivas e discursivas no universo textual e não um caso de relação entre duas entidades identificáveis no texto.” (MARCUSCHI 2000 b). A partir desse contraponto ele define, caracteriza e analisa as anáforas indiretas.

MARCUSCHI (2000 b) acresce apenas alguns termos na fala de SCHWATZ (2000, p.49) - “anáfora indireta trata-se de expressões definidas [e expressões pronominais] que se acham na dependência interpretativa em relação a determinadas expressões [ou informações constantes] da estrutura textual precedente [ou subsequente] e que tem duas funções referenciais textuais: a introdução de novos referentes (até aí não nomeados explicitamente) e a continuação da relação referencial global.” [sem grifo no original] (MARCUSCHI 2000 B, p.7) - a partir dessa pequena modificação ele faz sua sugestão de análise.

Nos exemplos acima o autor baseia-se numa visão controversa a sua (estreita x ampla) e traça seu trabalho apontando as vantagens de seu posicionamento cujo ponto de discussão é: como se pode explicar a relação anafórica acrescentando características cognitivas e pragmáticas nas categorias que, até então, só tinham características formais.

Em nosso entendimento parece que o ponto X das questões entre a visão restrita e ampla é o fato de que: esta trabalha com o referente como não correferencial e atribui-lhe a característica de também não ser um dado novo, já que

pode ser ancorado de maneira inferencial em algum ponto do texto; e aquela confere ao dado não correferencial sempre a característica de um dado novo. A dificuldade para a concepção cognitivo-discursiva está em “formular” a categoria de tal maneira que abarque as possibilidades que nossa mente é capaz de negociar, talvez, por esse motivo, sempre tenhamos assunto para discutirmos se levamos em consideração que a língua é mutante e viva. Como dizem MONDADA e DUBOIS (1995), nós partimos da discretizações do mundo em categorias que não estão absolutamente prontas, mas sujeitas a processos cognitivos que serão negociados .

2.2.3- Referenciação como processo discursivo sob abordagem de MARCUSCHI (1998)

MARCUSCHI (1998 a) oferece um suporte teórico interessante para se analisar produções textuais, visando a observar as diferentes relações anafóricas como escolhas que se dão de acordo com o tipo textual, no que diz respeito ao gênero ou modalidade (oral ou escrita). Conforme ele postula, o uso que fazemos do sistema inclui escolhas que são feitas de acordo com uma complexa relação entre linguagem, mundo e pensamento estabelecida centralmente no discurso chamada progressão referencial (MARCUSCHI, 1998, p.1). Segundo esse autor ,

“numa perspectiva macro, o texto se constrói e progride com base em dois processos gerais: (1) progressão referencial e (2) progressão tópica [...] A progressão referencial diz respeito à introdução, identificação, preservação, continuidade e retomada de referentes textuais, correspondendo às estratégias de definição de referentes formando a cadeia referencial. A progressão tópica diz respeito ao(s) assunto(s) discursivo(s) tratado(s) ao longo do texto.” (ibid.,p.1)

Para que haja progressão referencial, o usuário da língua opta por estratégias diferenciadas para a fala e a escrita. Embora sejam detectadas diferenças, “ainda não se dispõe, para a língua portuguesa, de um estudo minucioso sobre as condições de progressão referencial na fala e na escrita”.(ibid., p. 1)

Calcado no fato de que há uma regulamentação que rege a fala e outra a escrita, MARCUSCHI desenvolveu uma pesquisa em que objetivou perceber a referenciação como processo discursivo e os referentes como objetos de discurso. Nesse estudo, a referenciação foi tomada como “um processo realizado no discurso e resultante da construção de referentes de tal modo que a noção de referência passa a ter um uso diverso daquele que se lhe atribui na literatura semântica em geral” (MARCUSCHI, 1998, p. 3)

Esse autor observou que há estratégias preferenciais conforme a tipologia do texto (oral ou escrito) e também conforme o estilo de texto (informativo, jornalístico, humorístico...). Na pesquisa sobre a progressão referencial, foram analisadas a estratégia pronominal - conhecida como anáfora infiel - (uso de pronomes com função anafórica, mas sem traço básico da anaforicidade, ou seja, com ausência de traço explícito na contextualidade) e a estratégia nominal - conhecida como anáfora associativa - (uso de nomes com função anafórica com ou sem antecedente referencial na contextualidade). De maneira geral, a estratégia pronominal é comum na fala e a estratégia nominal é comum na escrita.

Para realizar a análise dos dados, MARCUSCHI parte de três pressupostos. O primeiro diz respeito à indeterminação lingüística: “a língua não é um sistema lingüístico que se esgota no código (...) língua é trabalho cognitivo e atividade social. Para os processos referenciais, isto significa que os itens lexicais só obtêm significação plena em sua realização textual.” (MARCUSCHI, 1998, p. 2). No

segundo pressuposto, o autor assume uma ontologia não-atomista, que “equivale a dizer que a referência de itens lexicais a entidades do mundo fenomênico não está pronta, mas é construída no processo de designação na relação co(n)textual.” (ibid., p. 3) O terceiro pressuposto é o da referenciação como atividade discursiva, em que a referenciação é tratada como “um processo realizado no discurso e resultante da construção de referentes de tal modo que a noção de referência passa a ter um uso diverso daquele que se lhe atribui na literatura semântica em geral” (MONDADA e DUBOIS 1995). A referência focalizada assim não é uma simples designação extencional de referentes discretos, mas uma representação ou mesmo uma sugestão de entidades numa situação discursiva referencial. Dessa forma ela deixa de ser uma simples etiquetagem entre linguagem e mundo, podendo passar a ser uma designação extencional através de elementos gerados num contexto discursivo. MARCUSCHI parte da instabilidade por não haver precisão na forma de estabelecer referenciação no mundo, para os processos de estabilização através do discurso, onde se transformam os objetos do mundo que correspondem aos rótulos verbais. Para isso, usa um quadro em que apresenta um esquema categorial de como se dá a relação anafórica. O esquema categorial baseia-se em três noções:

- (a) correferência (remissão que retoma o referente como sendo o mesmo já introduzido (identidade de referentes): dá-se, no geral, com retomadas por repetição, sinônimos ou designações alternativas para o mesmo referente);
- (b) recategorização (remissão a um aspecto co(n)textual antecedente que pode ser tanto um item lexical como uma idéia ou um contexto que opera como espaço informacional (mental) para a inferenciação. Essa remissão pode ou não se caracterizar como uma retomada (parcial, total ou similar), que se realiza por processos fundados numa relação em geral estereotípica, como mostram KLEIBER, SCHNEDECKER e UJMA (1991: 5-64). Uma característica de todas as remissões referenciais que envolvem recategorização e a não-consignificatividade);

(c) co-significação (a relação de consignificatividade se dá como uma relação léxico-semântica dos elementos lingüísticos que constituem as relações anafóricas).(MARCUSCHI, 1998, p. 6-7)

Além dessas noções, é preciso observar que o autor postula referir como uma atividade de designação realizável com a língua sem relação especular com a língua-mundo; remeter como uma atividade de processamento indicial na co(n)textualidade; e retomar como uma atividade de continuidade de um núcleo referencial, seja uma relação de identidade ou não.

A construção referencial é definida como um processamento de informações variadas, mas sem necessidade de identificação de elementos discretos especificáveis, já a inferenciação se dá mediante processos de associação e a designação é o processo através do qual o referente é introduzido diretamente no texto.

Após a apresentação do quadro, MARCUSCHI aplica suas hipóteses em texto escritos e falados, oportunizando observação a respeito das estratégias preferenciais entre fala e escrita são diversas e, concluindo com a sugestão de que “os processos de referenciação e progressão referencial servem como parâmetros relevantes para caracterizar diferenças de textualização na relação entre a língua falada e a língua escrita (...); também servem como indicadores para a distinção entre gêneros discursivos” (ibid., p.18).

QUADRO DAS RELAÇÕES ANAFÓRICAS

| Relação anafórica | Esquema categorial |
|--|--|
| {1} Retomada explícita de antecedente por repetição de item ou construção lingüística com estabilidade/continuidade referencial | {1} + correferenciais - recategorização + co-significação |
| {2} Retomada explícita do antecedente por pronome com estabilidade/continuidade referencial | {2}+ correferenciais - recategorização -co-significação |
| {3} Retomada implícita de antecedente por sinonímia, paráfrase, associação, metonímia com estabilidade/continuidade referencial | {3}+ correferenciais + recategorização -co-significação |
| {4} Com remissão e retomada implícita de antecedente não pontualizado e com reorientação referencial realizada por dêiticos textuais | {4} - correferenciais + recategorização -co-significação |
| {5} Com remissão e retomada implícita de antecedente e reorientação referencial por nominalização/verbo ou hipo/hiperonímia | {5} - correferenciais + recategorização -co-significação |
| {6} Com remissão sem retomada de antecedente e reorientação referencial por rotulações metalingüísticas ou de força ilocutória | {6} - correferenciais (?)recategorização (?)co-significação |
| {7} Sem remissão e sem retomada de antecedente com construção referencial induzida por pronome/nome ou construção nominal | {7} (?) correferenciais (?) recategorização (?)co-significação |

MARCUSCHI (1998 a, p.7)

Segundo o propositor do quadro geral das relações anafóricas, " Os dados analisados mostram que a fala e a escrita comportam-se de maneira diversa em relação às possibilidades de referenciação acima propostas. No geral, os resultados evidenciaram que a escrita prima pela lexicalização, mas varia muito quanto aos

itens referidores, mesmo no caso de correferência, não manifestando tendência de co-significação. A fala já opera mais com a repetição no caso de correferências” (MARCUSCHI, 1998, P. 8)

Ele afirma ser característica de textos de noticiários jornalísticos em geral a estratégia {3}; notícias breves ou apenas informativas na imprensa diária investem preferencialmente nas estratégias {1}, {2} e {3}; em textos jurídicos há um predomínio completo das estratégias {1} e {3}; em textos formais, com necessidade de expressão exata há um movimento de desmembramentos referenciais até se chegar a níveis de referenciação mais genérica que operam por repetição (anaforização nominal) e baixo índice de anaforização pronominal. Isso é de difícil ocorrência na fala com tal configuração. A estratégia {2}, relativa à pronominalização anafórica, ocorre na escrita em boa medida, mas não é a preferida nem a mais comum. Tem maior incidência na fala.

Sobre a progressão referencial na fala, ele traça comentários comparativos à escrita : “Se fôssemos estabelecer uma diferença básica por estratégias, poderíamos dizer que a escrita caracteriza-se pelo uso mais intenso da estratégia {6} e a fala pela estratégia {7}”

Como se pode observar, as hipóteses levantadas por MARCUSCHI consideram textos escritos cuja característica é buscar a utilização da norma culta padrão. Somente na nota de rodapé número 6 do documento a que me refiro aqui, há uma observação sobre a produção textual em sala de aula onde o autor comenta o uso da estratégia {7} como caracterização de erro - “o professor corrige avisando que se trata de um erro gramatical” (ibid., p. 15), mas não há um estudo de texto dessa natureza. Então, a minha proposta de pesquisa é testar essas hipóteses nos textos produzidos por meus alunos e observar suas estratégias preferencias.

3- ANÁLISE¹⁴ DE TEXTOS PRODUZIDOS EM SALA DE AULA

É bastante óbvio que o modelo da fala seja aquele em que se busca referência para o texto escrito. O trabalho do professor é justamente refletir com o aluno sobre as variações entre as estratégias utilizadas para a elaboração do texto oral e do texto escrito e, apontar com e para o aluno os motivos de tais variações.

KOCH (1997 a) apresenta um trabalho sobre as interferências da oralidade na aquisição da escrita de alunos de séries iniciais e, entre as interferências apontadas por ela, pode-se dizer que nos textos de ensino médio acontece a repetição e a justaposição de enunciados, sem qualquer marca de conexão explícita (a questão da repetição será observada nas análises). Do trabalho de KOCH (1997 a) o que corrobora para nossa pesquisa é a seguinte afirmação:

" Os fatos (...) de interferência da oralidade no texto escrito (...) poderiam servir para a intervenção do professor (...) trabalhando cada um deles separadamente e levando a criança a perceber que o texto escrito difere daquele que usa a interação face-a-face, tendo, portanto, suas especificidades, esta acabará por construir um outro modelo de texto – o do texto escrito – e será capaz de – **quando necessário** – utilizar os recursos próprios dessa modalidade, evitando as interferências da oralidade em sua escrita."(KOCH, 1997 a, p. 38).

Tomando esta noção, sobre o que compete ao professor durante o processo de ensino/aprendizagem, através da observação das estratégias de referenciação anafórica, é possível fazer dos textos o meio através do qual aluno e professor podem chegar a um acordo das modalidades (escrita/oral) adequadas à singularidade de cada situação discursiva. Neste capítulo, apresentarei algumas das

¹⁴ A partir daqui, uso a primeira pessoa do discurso porque também eu participei do processo de elaboração dos textos como professora da turma cujos textos estão sendo analisados neste trabalho.

possibilidades de aplicação dos estudos lingüísticos ao ensino da língua. Para tanto definirei a metodologia utilizada para a pesquisa e em seguida farei a análise dos textos selecionados.

3.1- METODOLOGIA

MONDADA e DUBOIS (1975) postulam que o problema não é perguntar-se como a informação é transmitida, ou como os estados do mundo são representados de forma adequada, mas perguntar-se como as atividades humanas, cognitivas e lingüísticas estruturam e dão um sentido ao mundo. Segundo essas mesmas autoras, as categorias e os objetos de discursos não são nem pré-existentes, nem determinados/fixados, mas elaboram-se, transformando-se de acordo com os contextos. Assim sendo, categorias e objetos de discurso são marcados por uma instabilidade constitutiva observável através das operações cognitivas ancoradas na prática das atividades verbais e não verbais e negociações interativas.

A intenção desta pesquisa foi voltar-se para a questão da referenciação textual, levando em conta que o seu processo não se inter-relaciona de forma direta com os objetos do mundo. A proposta é avaliar textos produzidos no contexto escolar, partindo dos pressupostos apontados por MONDADA e DUBOIS que também foram tomados como ponto de partida por MARCUSCHI. O apoio teórico será especificamente o quadro das relações anafóricas proposto por MARCUSCHI e discutido no segundo capítulo.

Do conjunto de redações produzidas pelos informantes foram selecionados os textos que contivessem dados indiciários de como se dá o processo de referenciação. O objetivo da pesquisa é coletar e analisar os dados no intuito de

detectar a interferência de escolhas próprias da fala¹⁵ no texto escrito de sala de aula.

Utilizaremos o quadro das relações anafóricas para detectar quais as estratégias utilizadas nos textos dos alunos de ensino médio, produzidos em sala de aula e, em seguida, faremos uma análise das suas escolhas .

Um dado que se faz importante é que na mesma turma em que se deu a coleta de dados para esta pesquisa, também houve, na metodologia aplicada ao ensino da literatura, o desenvolvimento de uma outra pesquisa coordenada pela professora Isabel Ribeiro Gravonski que resultou em sua dissertação de mestrado (GRAVONSKI, 2001). A relevância dessa informação é o fato de as produções textuais, na sua maior parte, estarem diretamente ligadas ao trabalho da literatura, que era feito através do estudo de temas. A cada bimestre, tratávamos de um ou dois temas através leituras de textos selecionados pelo grupo de professores envolvidos com o ensino médio, os quais eram apresentados em forma de apostilas bimestrais. Além da apostila, a leitura dos livros paradidáticos era voltada para o tema do bimestre. Dessa forma, o universo de informações sobre o tema a ser tratado, nas produções textuais, era ampliado na medida em que tomávamos contado com variados tipos de temas, abordados sob aspectos diferentes, conforme a época em que os diversos textos eram produzidos. Esse tipo de trabalho colaborou para que os alunos tivessem subsídios para discussões, dessa forma, eles tinham a oportunidade de falar sobre o tema que depois se transformaria em texto escrito. Foram oportunizados momentos variados de expressão oral. Daí o interesse em

¹⁵ Para esta pesquisa, não foi feita coleta de material da fala dos alunos em que se pudesse estabelecer critérios comparativos entre fala e escrita. Quando tratarmos das questões da fala estaremos considerando as características apontadas por MARCUSCHI (1998).

verificar a relação escrita/fala, pois eles tiveram mais do que as oportunidades da fala do dia-a-dia para interferir na sua produção escrita, já que os alunos tiveram a possibilidade de falar sobre os temas em sala. Segundo KOCH 2000 (c), o processo pelo qual os textos escritos realizam sentido não é radicalmente diferente do processo de significação do texto falado. O que os diferencia é a multiplicidade de recursos além das palavras que compõem as estruturas. Uma das garantias de entendimento é que os interlocutores tenham contextos cognitivos, pelo menos, parcialmente semelhantes.

“Pode-se, pois, afirmar que o contexto cognitivo engloba todos os demais tipos de contexto, já que tanto o co-texto, como a situação comunicativa, imediata ou mediata, bem como as ações comunicativas e interacionais realizadas pelos interlocutores passam a fazer parte do domínio cognitivo de cada um deles, isto é, têm uma representação em sua memória, o mesmo ocorrendo com o contexto sócio-histórico-cultural.” (KOCH, 2000 c, p.2)

O interesse em dar-lhes subsídios foi proposital, pois partimos do pressuposto de que o aluno haveria de coletar informações, interagir com elas para então, depois de apreender as possibilidades de uso dos conhecimentos coletados, escolher os que julgasse importantes para sua composição. Em todas as atividades de produção foram utilizadas informações que de alguma forma estivessem ligadas ao que se estava tratando em sala, fosse no estudo da própria disciplina de Língua Portuguesa, de outras disciplinas ou relacionadas a algum evento de que se estivesse participando. É importante ressaltar que o olhar para os dados foi voltado para a questão da preferência por estratégias, segundo o quadro das relações anafóricas, não tive a preocupação em estabelecer relação entre as escolhas estratégicas e os materiais (textos) utilizados como motivação.

3.1.1 Descrição do corpus

O corpus a ser estudado é formado por produções textuais elaboradas em sala de aula por alunos do ensino médio do CEFET - PR de Ponta Grossa. Foram selecionados 4 conjuntos de redações¹⁶ produzidos ao longo de 1998, 1999 e 2000. Os critérios de seleção de sujeitos informantes foram: 1 - que o informante possuísse o conjunto o mais completo possível das produções realizadas ao longo dos 3 anos ;2 - rendimento escolar - foram selecionados 3 grupos de informantes: 2 com ótimo rendimento escolar, 1 com rendimento médio e 1 com rendimento fraco.

De cada conjunto de redações foram selecionados os textos que contivessem cadeias anafóricas através das quais se pudesse observar suas estratégias preferenciais. É relevante atentar ao fato de que a turma inicial era composta de 40 alunos dos quais 26 permaneceram na mesma turma até o final do processo. Desses 26 alunos, quatro foram selecionados como informantes. Cada informante possuía em média 40 textos (não foram consideradas as reestruturações para essa contagem). Desse universo de textos foram selecionados 15 (contando com o texto apresentado no primeiro capítulo) para serem analisados.

3.1.2- Como se deu a escolha dos dados

Não temos a intenção de levantar dados quantitativos. Servimo-nos do paradigma indiciário de cunho qualitativo como o proposto por GINZBURG (1986) de

¹⁶ Nominei “conjunto de redações” todas as produções textuais elaboradas (originais e textos já reestruturados). Esse material foi sendo compilado, em pastas individuais, desde o início do primeiro ano do ensino médio (1998) até o final de 2000, ano em que os alunos envolvidos no trabalho já se encontravam no terceiro ano. Esses informantes foram meus alunos de Língua Portuguesa desde o início do processo.

maneira especial no ensaio *Sinais – raízes de um paradigma indiciário*, em que se mostra interessado em estabelecer uma definição de princípios metodológicos que garantam rigor às investigações centradas no detalhe, nos dados singulares. O modelo de pesquisa escolhido proporciona conjecturas intuitivas a partir de análise de pistas e indícios, que podem revelar formas consistentes de compreensão do fenômeno de interesse.

Os textos dos alunos foram sendo elaborados sem interferência alguma para induzi-los a produzir algo que dissesse respeito ao que eu pretendia pesquisar. De maneira geral, as aulas seguiam um certo ritual que se tornou uma marca importante para essa investigação: antes de qualquer produção escrita havia discussão sobre o assunto a ser tratado. Partíamos da fala para a escrita. No último ano, essa prática diminuiu em função de que precisávamos observar melhor o desempenho de interpretação das propostas para produção de textos. Então, invertemos a seqüência de trabalho, passando a primeiro fazer a leitura, interpretação e produção individualmente e, à discussão antes da reestruturação, num segundo momento (em outra aula, já com os textos pré- corrigidos¹⁷).

Os aspectos de progressão referencial em textos escritos e falados e as escolhas características de cada tipo ou estilo de texto nas cadeias anafóricas constituem o fundamento para a seleção dos dados a serem pesquisados. Esses dados foram definidos a partir do trabalho realizado na disciplina "Linguística aplicada I" cursada no segundo semestre de 1999. Nessa disciplina, houve um bloco de discussões voltadas para questões de coerência em que se tratou da referência também. Com base nas discussões dos vários autores e, observando as produções

¹⁷ Nominamos "pré-corrigidos" os textos porque neles havia marcas do que precisaria ser melhorado tanto na forma quanto no conteúdo e após essa reestruturação o texto passava por nova correção.

dos alunos, constatei a possibilidade de um estudo voltado para a referenciação como propõe MARCUSCHI. Daí em diante, os textos passaram a ser investigados no intuito de observar os que possuíam cadeias anafóricas que contivessem indícios para o estabelecimento de hipóteses das escolhas feitas pelos alunos informantes em relação ao quadro das relações anafóricas.

“Quando chamamos a atenção para o interesse teórico dos episódios e de seus dados muitas vezes singulares, fazemos isso do interior de uma teoria psicológica específica, com seu conjunto de pressupostos teóricos, hipóteses, axiomas e métodos que obrigam a certos procedimentos de pesquisa, mas no contexto de um conjunto de estudos da linguagem em que à interlocução, aos atores sociais, à micro e macro-história é atribuído um estatuto teórico específico, em virtude das perguntas que se deseja ver incorporadas por uma teoria da linguagem mais abrangente, interessada não apenas nas características formais do objeto lingüístico, mas também no modo e na história de sua constituição e constante mutação. Assim interessa-nos mais, do ponto de vista teórico, flagrar o instante em que o sujeito demonstra, oralmente ou por escrito, sua preocupação com um determinado aspecto formal ou semântico da linguagem [sem grifo no original] (ABAURRE, 1997, p. 20)

À luz do que propõe ABAURRE, o olhar para o dado indiciário objetivará mais que detectar o processo, buscar principalmente tecer-lhe apreciação qualitativa. O texto foi concebido como fonte de indícios sobre a relação sujeito/linguagem em que os dados que documentam a história dos apagamentos, refacções e reescritas de texto adquirem particular significação.

Ao estabelecermos o levantamento teórico, passamos a observar os dados, relacionando-os com a teoria. De primeiro momento o levantamento foi empírico, dessa forma, muitos informantes serviriam. À medida que se aprofundava o estudo de par com a teoria, a seleção foi sendo aprimorada até que se chegou aos informantes e seus textos aqui apresentados. Neste trabalho, os indícios foram

observados a partir das hipóteses formuladas por MARCUSCHI no seu quadro sobre as relações anafóricas.

O que buscamos nos textos dos alunos foram pistas de cadeias que, no seu conjunto, fossem capazes de caracterizar as preferências em textos de sala de aula. Essas pistas constituem indícios da interferência de preferências da fala no texto escrito. É possível observar pela reestruturação dos textos que há uma preocupação em estabelecer diferença entre cadeia referencial da escrita e cadeia referencial da fala. Tais escolhas são consideradas indícios valiosos de reflexão e trabalho feitos pelos sujeitos, são pistas dos processos inerentes à constituição das relações dos sujeitos com a linguagem e com os próprios sujeitos.

Adotamos o paradigma indiciário como modelo de pesquisa e princípio para observarmos os textos. O que nos pareceu corroborar para as flexibilizações circunstanciais e intuição do pesquisador, como pressupõe esse tipo de pesquisa, foi o posicionamento tomado por COSTA VAL “a natureza do texto é melhor compreendida se se abre mão do rigor e da exatidão tecnicista e se dá espaço para a intuição e o bom senso.” (COSTA VAL, 1999, p. 33)

3.1.3- Procedimentos para a análise do corpus

O processo de análise dos textos será o mesmo utilizado pelo autor do quadro das relações anafóricas, inclusive com a mesma convenção de estratégias: número entre parênteses (...) equivale ao exemplo; o número entre colchetes [...] equivale ao item textual analisado; o número entre chaves {...} equivale à estratégia utilizada. Essas estratégias correspondem ao quadro das relações anafóricas.

Precisei acrescentar uma letra ao número dos textos, para fazer a identificação dos informantes: **A** e **B** (alunos com rendimento escolar entre 9,0 e 10,0 em Língua Portuguesa); **C** (aluno com rendimento escolar entre 8,0 e 8,9); **D** (aluno com rendimento escolar entre 7,0 e 7,9). Vale ressaltar que a média mínima para aprovação, no CEFET, é 7,0.

3.2- ANÁLISE DOS TEXTOS

Serão apresentados três grupos de análise. O primeiro grupo de textos é pertencente a um mesmo informante, com o objetivo de fazer um recorte das modificações nas escolhas de estratégias de referenciação. O segundo grupo será composto de produções de textos como reestruturação - selecionei 1 texto que foi produzido em 1998 pelo informante A e reestruturado, pelo próprio aluno-autor, em setembro de 2000. Outros três textos foram selecionados da reestruturação do mesmo texto da informante A, feitos por outros três informantes B,C,D. O terceiro grupo de produções será composto por textos em que houve transformação de tipo de discurso (passou-se o texto que estava em discurso direto para o discurso indireto). Os informantes são os mesmos nos três grupos.

Antes da apresentação de cada texto, faremos uma reflexão sobre a abordagem que se estará fazendo do grupo de textos e uma descrição breve de como se deu a orientação para a produção, para que se possa ter noção de qual foi o ponto de partida. Em seguida, haverá a apresentação dos textos e o levantamento das estratégias escolhidas.

3.2.1- Uma análise longitudinal das estratégias de progressão referencial anafórica

Este primeiro grupo é uma coletânea de produções textuais do mesmo informante. Elas estão distribuídas na ordem cronológica em que foram elaboradas, e são também o produto final de reestruturação.

Neste grupo de texto, viso fazer uma demonstração de como se dão as modificações das escolhas referenciais num contínuo de três anos. Nos dois primeiros anos (1998,1999), as ações de orientação foram mais ou menos intuitivas, eu não havia definido que estudo faria com o corpus. No entanto, como propõe KOCH 1999 e 2000 (b), levei em consideração a questão do dialogismo (busquei fazer com que os textos não fossem mera tarefa escolar); a questão da motivação (busquei propiciar ambiente propício para a produção); a questão da ativação do contexto (busquei de variadas maneiras ativar na memória e/ou fornecer-lhe conhecimentos para o desenvolvimento do tema); a questão da consideração da variedade de gêneros (busquei trabalhar com gêneros variados); a questão da adequação da linguagem (estive preocupada em mostrar ao aluno as variações lingüísticas em situações variadas). Quanto à questão das estratégias textualizadoras, acredito que poderia ter sido melhor trabalhada, já que a maior incidência de “erros”, depois da reestruturação parecia ser relativa às cadeias referenciais, não projetei orientar os alunos sobre esta questão. Isso pode ser observado nos textos desse grupo. Na verdade, faltou-me justamente a noção mais profunda de referenciação, para melhor orientar a reestruturação dos textos.

Passemos à análise dos textos.

O texto (1 A) é resultado do trabalho de estudo da literatura com vistas ao tema “religiosidade”, que se fez durante o quarto bimestre, do ano de 1998. Foram lidos textos literários que enfocavam questões de crença a saber: *Procissão*, de Gilberto GIL; Fragmento do *Livro Primeiro* de Hans STADEN – rituais indígenas; *A Santa Inês*, de José de ANCHIETA; Fragmento do *Sermão da Sexagésima*, de Pe. VIEIRA; *Sermão do Quinto Domingo da Quaresma*, de Pe. VIEIRA; *A Jesus Cristo Crucificado estando o Poeta para morrer*, de Gregório de MATOS; *Lira XV*, de Tomás Antônio GONZAGA; o *Milagre*, conto de Stanislaw Ponta PRETA e texto dissertativo *Religiões – Filosofia – Ciência*, de Ivo ZANLORENZI. Além dessas leituras, que contemplavam a literatura colonial (conteúdo previsto para a 1ª série) lemos outros textos trazidos pelos alunos: reportagens, descrições dos dogmas de crenças variadas. Na aula que precedeu a produção do texto (1 A), fizemos um levantamento de todos os amuletos que tínhamos em mãos, quem quis contou o significado que tinha para si e como o adquiriu. Logo, o texto que se haveria de produzir tinha uma gama variada de informações que poderiam ser utilizadas. A proposta era elaborar um texto dissertativo abordando: “O que é crença e como ela interfere em nossas vidas”.

(1A)

Basta acreditar

(11/11/98)

Crença [1] é tudo aquilo [2] em que as pessoas depositam fé, acreditam.

Existem vários tipos de crença [3]. Existe aquela [4] que é considerada a \emptyset [5] tradicional, a religião católica [6], assim como existem aquelas [7] que discordam da católica [8] em alguns pontos.

Por exemplo, algumas igrejas evangélicas [9] não acreditam em todos os santos da igreja católica [10]. E há também a religião de Buda [11], considerado um Deus para certas pessoas. Os mouros têm sua crença [12] baseada em aláh, o candomblé em deuses como Oxum, Iansã e Iemanjá, e existem até mesmo aqueles que têm como divindade espíritos considerados satânicos, a magia negra. E assim como existem pessoas ligadas a diversos tipos de religião [13], existem aquelas que não seguem nenhuma [14], os chamados agnósticos, e também os que não crêem em Deus, os ateus. A crença [15] dessas pessoas é diferente, elas não procuram explicar tudo o que não sabem acreditando em forças sobrenaturais.

Geralmente, a crença [16] vem de pai para filho. Nos primeiros anos de sua vida, a criança acompanha os pais para depois, quando for mais adulta, resolver qual religião [17] quer seguir. É uma escolha dela, mas quase sempre é influenciada por fatores como família e ambiente.

Quem nasce aqui no Brasil, dificilmente pensa da mesma maneira que quem nasce na África. E quando uma família segue a mesma religião [18] há várias gerações, é quase certo que os próximos membros da família continuarão acreditando nas mesmas coisas. A crença [19] é fundamental na vida das pessoas. Quem não segue uma religião [20], vive com muitos conflitos, imaginando porque está aqui, como chegou aqui. Cada pessoa precisa de um rumo, e é isso que a crença [21] faz: dá um sentido para a vida das pessoas.

Selecionei 2 cadeias anafóricas: uma para o referente “crença” e outra para o referente “religião”.

Para o referente “crença” houve predileção pela retomada por {1} em [3], [12], [15], [16], [19] e [21]. Houve ainda remissão por {4} em [2] e [4].

| | |
|------------------------|-------------------------|
| <u>Crença</u> [1] | Introdução ao referente |
| <u>tudo aquilo</u> [2] | remissão por {4} |
| <u>crença</u> [3] | retomada por {1} |
| <u>aquela</u> [4] | remissão por {4} |

| | |
|----------------------|------------------|
| Ø[5] | |
| <u>crença</u> [12] | retomada por {1} |
| <u>crença</u> [15] | retomada por {1} |
| a <u>crença</u> [16] | retomada por {1} |
| A <u>crença</u> [19] | retomada por {1} |
| a <u>crença</u> [21] | retomada por {1} |

Para o referente “religião”, o informante toma como ponto de partida “religião católica [6]” e passa a fazer remissões recategorizando pela estratégia {6} em [9], [11], [13]. Quando a palavra “religião [13]” aparece, ela vem carregada de um significado contextual que parece ter sido intencional para sintetizar os significados de “crença /religião/igreja”. Há retomada por {1} em [8], [17], [18] e [20]. Observe-se que a retomada em [17], [18] e [20] é de [13] e não de [6]. Quando é introduzido o referente [13], ele já vem carregado de um valor semântico que foi criado justamente pelo desenvolvimento da cadeia anafórica.

| | |
|--------------------------------|--------------------------|
| <u>religião católica</u> [6] | Introdução ao referente |
| <u>aquelas</u> [7] | remissão por {4} |
| <u>católica</u> [8] | retomada por {1} |
| <u>igrejas evangélicas</u> [9] | remissão por {6} |
| <u>igreja católica</u> [10] | retomada de [6] por {3} |
| <u>religião de Buda</u> [11] | remissão por {6} |
| <u>religião</u> [13] | remissão por {6} |
| <u>nenhuma</u> [14] | remissão por {4} |
| <u>religião</u> [17] | retomada de [13] por {1} |
| <u>religião</u> [18] | retomada de [13] por {1} |
| <u>religião</u> [20] | retomada de [13] por {1} |

Esse texto traz uma certa dificuldade para o estabelecimento das duas principais cadeias anafóricas porque, na parte do texto destacada abaixo, há uma

transição entre essas cadeias e nessa parte do texto o informante passa a falar dos que crêem (negritados a seguir):

*. Os mouros têm sua crença [12] baseada em aláh, o **candomblé** em deuses como Oxum, Iansã e Iemanjá, e existem até mesmo **aqueles** que têm como divindade espíritos considerados satânicos, a magia negra. E assim como existem **pessoas** ligadas a diversos tipos de religião [13], existem **aquelas** que não seguem nenhuma [14], os chamados **agnósticos**, e também os que não crêem em Deus, os **ateus**. A crença [15] dessas **pessoas** é diferente, **elas** não procuram explicar tudo o que não sabem acreditando em forças sobrenaturais.*

Parece se estabelecer a dificuldade, não em toda a cadeia nova, mas no entrelaçamento de todas as três cadeias. Observe-se que “o candomblé”, que parece pertencer a qualquer uma das outras duas cadeias, fica melhor estabelecido entre “os que crêem” devido ao contexto, afinal quem crê não é “o candomblé” mas os seguidores do candomblé.

O texto (2 A) também é fruto de trabalho voltado para a literatura. No primeiro bimestre da segunda série, o tema a ser trabalhado na literatura foi “mulher”, a ser observada no Romantismo, Realismo, Naturalismo, Parnasianismo e Simbolismo. Foram selecionados textos das diversas épocas que mostrassem como a mulher era descrita e tratada. Durante duas semanas (6 aulas), lemos os textos, fizemos interpretação, comparamos a visão de cada um à sua época e na sexta aula montamos um quadro comparativo entre as mulheres tratadas na obra de José de Alencar: “Iracema”, “Lucíola”, “Cecília” e “Aurélia” (anexo 1). Na comparação, levamos em consideração seu relacionamento com as pessoas, descrição física e ações. Numa aula seguinte, houve a apresentação das telas de Elisabeth Vigée-

lebrun¹⁸ e de Dante Rosseti¹⁹ (anexo 2). Ao serem apresentadas as telas, alunos e eu, professora da turma, fomos fazendo o levantamento das diferenças entre elas. Em seguida, os alunos fizeram a leitura de um fragmento de *Inocência* e outro de *O Cortiço*. Ambos descreviam personagens femininas: Inocência e Rita Baiana, respectivamente. Verificamos então a que fragmento poderíamos relacionar cada tela. Fez-se uma enumeração das características de cada uma das personagens femininas, e questões foram levantadas oralmente após a leitura dos fragmentos. Na aula seguinte a esse trabalho, produzimos o texto (2 A). Montamos um quadro relativo à mulher atual, apontando vantagens e desvantagens em relação às personagens tratadas até então. Em seguida, foi feita a proposta de escreverem um texto em que o tema abordado fosse “mulher”. Não foi estipulado o gênero do texto.

(2 A)

Do fogão para o mundo

(15/3/99)

No começo do século, as mulheres [1] eram vistas como uma figura submissa [2], vivendo sempre à sombra do homem. Hoje os tempos são outros, mas será que essa imagem da mulher [3] também mudou?

Para responder essa pergunta, precisamos recorrer à figura da mulher [4] de antes. Geralmente o exemplo de mulher [5] devia ser boa mãe [6], boa cozinheira [7], boa dona-de-casa [8] e, acima de tudo, boa esposa [9], ou seja, submeter-se às vontades do marido sem perguntar porque. As mulheres [10] que tentavam fugir dessas regras ganhavam fama de mulher da vida [11], ficavam mal faladas [12]. Durante muito tempo essa imagem foi a mesma e a mulher [13] não conseguiu conquistar o espaço que lhe [14] era merecido.

Como o mundo estava evoluindo cada vez mais era necessário que as antigas regras evoluíssem também. Assim a mulher [15] foi conquistando seu [16] espaço, adquiriu o direito de

¹⁸ PIGNATTI, T. *O desenho – de Altamira a Picasso*. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

¹⁹ BOULLION, J. P. *Journal de L'Art Nouveau –1970- 1914*. Genebra: Skira, 1985.

votar, e começou a sair da cozinha para trabalhar fora e ajudar no orçamento familiar. Aquela imagem da “mulher do lar” [17] estava ficando cada vez mais pra trás.

Hoje podemos dizer que os tempos mudaram, mas talvez não tanto quanto deveriam. Existem mulheres [18] que trabalham o mesmo tanto que os homens e mesmo assim ganham menos. Sem falar na sua dupla jornada de trabalho, pois ao sair do serviço ainda tem os filhos e a casa para cuidar.

De qualquer forma, a mulher [19] está cada vez mais conquistando seu [20] espaço, mostrando o seu [21] valor, a sua [22] coragem e a sua [23] força.

Ainda há muito a evoluir, muitas regras para quebrar, mas hoje já podemos dizer que essa história de “sexo frágil” [24] está ficando cada vez mais ultrapassada.

No texto (2 A) houve retomada por {1} em [10], [13], [15], [18] e [19]; houve retomada por {2} em [14], [16],[20], [21], [22] e [23] e remissão por {6} em [2], [3], [4], [5], [6], [7], [8], [9], [11], [12], [17] e [24].

Nesse texto, o informante trabalha a remissão de maneira acentuada, explora a recategorização aproveitando diferentes situações para caracterizar tipos variados de mulheres. Embora se configure uma longa cadeia anafórica, não há predileção pela retomada. É o que se pode constatar no quadro a seguir.

| | |
|--------------------------------|-------------------------|
| <u>as mulheres</u> [1] | Introdução do referente |
| <u>figura submissa</u> [2] | remissão por {6} |
| <u>imagem da mulher</u> [3] | remissão por {6} |
| <u>figura da mulher</u> [4] | remissão por {6} |
| <u>o exemplo de mulher</u> [5] | remissão por {6} |
| <u>boa mãe</u> [6] | remissão por {6} |
| <u>boa cozinheira</u> [7] | remissão por {6} |
| <u>boa dona-de-casa</u> [8] | remissão por {6} |
| <u>boa esposa</u> [9] | remissão por {6} |
| <u>As mulheres</u> [10] | retomada por {1} |
| <u>mulher da vida</u> [11] | remissão por {6} |
| <u>mal faladas</u> [12] | remissão por {6} |
| <u>a mulher</u> [13] | retomada por {1} |
| <u>lhe</u> [14] | retomada por {2} |
| <u>a mulher</u> [15] | retomada por {1} |
| <u>seu</u> [16] | retomada por {2} |
| <u>"mulher do lar"</u> [17] | remissão por {6} |
| <u>mulheres</u> [18] | retomada por {1} |
| <u>a mulher</u> [19] | retomada por {1} |
| <u>seu</u> [20] | retomada por {2} |
| <u>seu</u> [21] | retomada por {2} |
| <u>sua</u> [22] | retomada por {2} |
| <u>sua</u> [23] | retomada por {2} |
| <u>"sexo frágil"</u> [24] | remissão por {6} |

No terceiro bimestre da segunda série, o tema de literatura foi "amor". Observamos como o sentimento de amor foi apresentado na literatura colonial através dos textos: *Em Deus meu criador*, de José de ANCHIETA; *Aos afetos e lágrimas derramadas na ausência da dama a quem queria bem*, de Gregório de Matos GUERRA e *a Â mesma D. Ângela, também de Gregório de Matos GUERRA*; *Lira XXI*, de Tomás Antônio GONZAGA. Apresentamos e discutimos várias formas de se demonstrar amor e as conseqüências de alguns atos como: matar por amor, cometer loucuras em nome do amor, declarar o amor publicamente, deixar de tudo por amor aos outros... A discussão durou duas aulas. No final dessa mesma aula

(eram aulas geminadas), foi-lhes atribuída a tarefa de escrever um bilhete de amor (declaração de amor) atual e um com característica de uma outra época, poderiam consultar seus pais, avós, pedir para ler as declarações que se fazia em outra época. Na aula seguinte, foram lidos os bilhetes, comentados e, em seguida, foi feita a proposta para escreverem um texto que expressasse o que o sentimento amor significava segundo o seu ponto de vista. Não foi estipulado gênero.

(3A)

Através das gerações um sentimento inevitável [1]

(23/8/99)

Muitas pessoas consideram o amor [2] um sentimento essencial na vida [3]. Mas ele [4] nem sempre foi visto da mesma maneira. A cada época surgem novas formas de mostrar amor [5], embora a essência continue a mesma.

Os mais velhos defendem as provas de amor [6] de antigamente, segundo eles, mais românticas e puras. Talvez não exista uma diferença do tipo "antes era mais bonito", apenas, hoje, em meio a tanta malícia, está mais difícil provar que existem pessoas que vêem o amor [7] com o mesmo romantismo e pureza de antes. Por isso hoje existem tantas formas variadas de expressar um sentimento [8]: através de outdoors, telemensagens, Internet. O mundo avança e exige que o amor avance também.

Embora visto de maneira diferente, o amor [9] ainda tem o mesmo sentido na vida das pessoas. Todos ainda procuram sua cara-metade, alguém para dividir seus sentimentos alegres e tristes. A forma de expressá-lo [10] pode ser diferente, mas o sentido do amor [11] atravessará gerações sem mudar sua essência.

Verificando o quadro que se formulou abaixo, podemos analisar como se deram as estratégias para a formulação da cadeia de relações anafóricas a partir do referente "um sentimento inevitável"

| | |
|--|-------------------------|
| <u>um sentimento inevitável</u> [1] | Introdução do referente |
| <u>o amor</u> [2] | remissão por {6} |
| <u>um sentimento essencial na vida</u> [3] | remissão por {6} |
| <u>ele</u> [4] | retomada por {2} |
| <u>amor</u> [5] | retomada de [2] por {1} |
| <u>as provas de amor</u> [6] | remissão por {6} |
| <u>o amor</u> [7] | retomada de [2] por {1} |
| <u>um sentimento</u> [8] | remissão por {6} |
| <u>o amor</u> [9] | retomada de [2] por {1} |
| <u>expressá-lo</u> [10] | retomada por {2} |
| <u>o sentido do amor</u> [11] | remissão por {6} |

No texto (3 A) houve remissão por {6} em [2], [3], [5], [7] e [10]. Houve retomada por {1} em [4], [6] e [8], no entanto, essa retomada é de [2] e não de [1]. E houve retomada por {2} em [4] e [9].

A produção (4 A) é um texto de opinião, baseado em charge e outros dois textos jornalísticos que tratavam da situação do menor, como resposta à pergunta: O que pode ser feito para ajudar a mudar a situação das crianças enfocadas acima (no material que observaram)? Essa proposta foi parte do exame de seleção para o ensino médio do CEFET (2000), realizado em dezembro de 1999 (anexo 3).

(4A)²⁰

(8/5/00)

No Brasil de hoje, as bonecas e carrinhos têm sido substituídos por armas nas mãos das nossas crianças. [1]

A situação crítica em que Ø vivem faz com que cada vez mais cedo se entre para o mundo do crime. Quando Ø pegas são trancafiadas em lugares como a Febem. Mas essa é a melhor solução?

²⁰ O informante não paragrafou o texto, era um dos problemas que deveria ter resolvido na reestruturação, mas na segunda série, depois dos textos pré-corrígidos, eles escolhiam um para reestruturar, e não foi este o que ele escolheu. A explanação de como se deu o trabalho de reestruturação, durante os três anos, está no próximo grupo de textos.

Desde muito pequenas, crianças [2] de baixa renda são vítimas de maus tratos, tornando-se violentas. Elas [3] já nascem em um ambiente favorável à formação de marginais: famílias desfeitas, pais desempregados, miséria, fome. Dificilmente \emptyset têm acesso à educação, e \emptyset são obrigadas a trabalhar muito cedo, esquecendo sua infância. Formam-se adolescentes revoltados e marginalizados. E seu [4] destino acaba sendo lugares como a Febem.

Instituições como essa deveriam ter o intuito de educar, ensinar uma profissão, e não trancar os jovens em celas, classificando-os como criminosos comuns. Isso não resolve nada, só piora. Porque a questão da marginalidade só será resolvida quando todas as crianças [5] tiverem acesso à educação e seus pais condições de fornecê-la a elas. [6]

A cadeia de relação anafórica que se forma a partir do referente “crianças” é:

| | |
|------------------------|-------------------------|
| <u>crianças</u> . [1] | Introdução do referente |
| \emptyset | |
| \emptyset | |
| <u>crianças</u> [2] | retomada por {1} |
| <u>Elas</u> [3] | retomada por {2} |
| \emptyset | |
| \emptyset | |
| <u>seu</u> [4] | retomada por {2} |
| <u>as crianças</u> [5] | retomada por {1} |
| <u>elas</u> . [6] | retomada por {2} |

No texto (4 A) em que se pediu ao informante sua opinião sobre o assunto, as estratégias utilizadas foram: retomada por {1} em [2] e [5]; retomada por {2} em [3], [4] e [6].

O texto (5 A) foi elaborado com base em duas charges que foram entregues aos alunos (anexo 4). Não houve discussão nem comentários prévios. Interessante observar que o tema abordado pelo informante não está posto, mas pressuposto nas charges. Ele infere que “crise” (palavra da charge) serviria de âncora para “inflação”.

Observe-se nesse caso a questão da referenciação como aspecto a ser tratado não só do ponto de vista da produção já elaborada, mas no leque de possibilidades que o referente introduzido na proposta oferece para encaminhar a produção.

(5A)

(14/06/00)

Às vezes temos a impressão de que o país finalmente está melhorando. Vemos no noticiário que a inflação [1] está a zero vírgula “e pouco” por cento, e pensamos: se a inflação [2] está realmente baixa, por que vivemos nessa miséria?

Se por um lado a inflação [3] está “menor do que nunca”, a crise no país nunca esteve maior. Falta emprego, falta condições básicas de sobrevivência, falta educação. Os preços podem até ter abaixado um pouco, mas o poder aquisitivo do trabalhador também diminuiu. E as pequenas empresas, essas, têm sido esmagadas pelas multinacionais, que trazem mão- de-obra estrangeira e levam o lucro para o seu país.

Mas, enfim, o povo está sobrevivendo (ou quase). A esperança do brasileiro é grande. Esperança de que um dia inflação [4] baixa signifique comida na mesa.

No texto (5 A), houve três retomadas por {1} em [2], [3], [4]. Mesmo depois de reestruturado não houve o interesse em fazer substituições.

| | |
|-----------------------|-------------------------|
| <u>a inflação</u> [1] | Introdução ao referente |
| <u>a inflação</u> [2] | retomada por {1} |
| <u>a inflação</u> [3] | retomada por {1} |
| <u>inflação</u> [4] | retomada por {1} |

Os cinco textos selecionados têm como característica comum serem dissertativos. Observe-se que, em dois deles deixou-se livre a escolha de gênero (2 A) e (3 A).

No que diz respeito à escrita MARCUSCHI conclui que:

1. "O que se observa em textos escritos (...) é que as estratégias {1}, {2} e {3} são bastante comuns nos processos de referenciação e construção de referentes em textos mais formais ou que exigem a identificação de fatos (notícia jornalística)". (MARCUSCHI, 1998 a, p.14).

A retomada por {1} ocorreu nos cinco textos analisados. O que é de se observar é que o nível de significado dessas retomadas foi sendo aprimorado. Vejamos que em (1 A) as retomadas não passam de repetição do referente "crença", nesse caso, as retomadas são lexicalizações, retomadas explícitas, próprias da fala. Em (2 A), embora haja cinco retomadas, elas são alternadas a remissões e diferenciadas: "as mulheres"[1], [10]; "a mulher" [13], [15], [19] e "mulheres"[18]. Em (3 A), houve três retomadas por {1} e duas retomadas por {2}. Em (4 A), houve duas retomadas por {1} e três por {2}, sendo que também houve a intercalação por marcas zero. Em (5 A), há somente retomada por {1} e fica claro que o objetivo é manter o significado do referente.

2. "As estratégias {4} e {6} são mais comuns em textos que visam a efeitos de sentido e jogam com atos de fala e forças ilocutórias mais claramente." (ibid., p. 14).

Nos texto (1 A), (2 A) e (3 A) parece ter ficado clara a intenção de jogar com atos de fala. No texto (2 A), o informante recategorizou o referente "mulheres" de onze formas (figura submissa [2], imagem [3], exemplo [5], boa mãe[6], boa cozinheira [7], boa dona-de-casa [8], boa esposa [9], da vida [11], mal faladas [12], do lar [17] e sexo frágil [24]), processando um contexto em que o significado sofreu uma progressão e o referente não foi apenas etiquetado, mas adquiriu valores semânticos ao longo do texto. Os textos (4 A) e (5 A) não apresentaram esse tipo de estratégia.

3. “ A estratégia {2} relativa à pronominalização anafórica ocorre na escrita em boa medida, mas não é a preferencial nem a mais comum. Tem maior incidência na fala”.(ibid., p. 14)

A retomada por {2} aconteceu nos textos (2 A), (3 A) e (4 A). Nos três textos, não se pode caracterizar essa estratégia como voltada para característica da fala, visto que não são mera repetição, mas estão em função de correferência .

Sobre a progressão referencial na fala, o autor traça comentários comparativos à escrita: “Se fôssemos estabelecer uma diferença básica por estratégias, poderíamos dizer que a escrita caracteriza-se pelo uso mais intenso da estratégia {6} e a fala pela estratégia {7}”. Isso se confirmou no que se observou nos textos.

Parti do pressuposto de que há interferência da fala no tipo de estratégia utilizada pelo aluno em seu texto escolar. Isso se confirmou apenas no texto (1 A) em que o informante usa a retomada por {1} como mera repetição do referente “crença”. Observe-se que os textos foram produzidos em um espaço contínuo de 3 anos. Todos os informante tinham os seus textos agrupados em uma pasta, a cada bimestre fazíamos uma análise do que haviam feito e em que haviam melhorado. Acredito que isso, mais os estudos que fizeram e o conhecimento de mundo que adquiriram deva ter colaborado para o aprimoramento de suas produções.

Através desses dados trabalho, podemos olhar o texto escolar como uma ótima oficina de reflexão, para professor e aluno, sobre o uso da língua falada/escrita e aplicação dos conhecimentos lingüísticos pertinentes a cada uma delas. Considero relevante que o aluno possua o conjunto de seus textos para poder observar o seu crescimento, tomar ciência de seu trabalho na aquisição da escrita.

3.2.2- A reestruturação de texto e as mudanças de estratégias de progressão referencial anafórica

Antes da análise dos textos, façamos uma reflexão sobre a questão da reestruturação como um exercício de interação. Para isso, apresentarei a metodologia que utilizei para o processamento das aulas de reestruturação.

No primeiro ano, as turmas tinham 2 aulas com os 40 alunos juntos e, em duas aulas, dividíamos as turmas em 2 grupos de 20 alunos. Nesse dia, da turma dividida, enquanto eu trabalhava com a produção textual, a professora Cristiane Santana Santos trabalhava com as questões gramaticais que considerávamos relevantes para os alunos melhorarem suas produções. Os dados que serviam de assunto para a aula de “gramática aplicada” – era como chamávamos a aula de apoio – eram levantados através da pré-correção dos textos (questões de acentuação, concordância, regência, crase, colocação do pronome, construção, pontuação). O trabalho da Cristiane era de apoio, ela tomava as dificuldades observadas nos textos da semana anterior à aula e buscava soluções, orientando os alunos no uso da minigramática, mostrando situações próximas às dos erros cometidos, observando outros textos em que houvesse uso da questão gramatical a ser entendida. Quando os alunos chegavam para a aula de reestruturação, na semana seguinte, já haviam observado as questões gramaticais. O trabalho da reestruturação constava da leitura dos seus textos, constatação de problemas e correção. Para isso, havia orientação individual aos alunos, um aluno podia ajudar o outro, assim como podiam consultar a gramática e o dicionário. Na parte seguinte da aula, os alunos trocavam as suas produções para leitura com o objetivo de verificar se os textos respondiam ao que se pedia na proposta. Feito isso, conversavam e

faziam sugestões um ao outro. Só depois dessa interação é que passavam à reestruturação dos seus textos. Como eles escreviam a lápis para poderem refazer, acabei perdendo as informações do primeiro texto porque foram apagadas durante o processo. Antes de entregarem a versão definitiva, os que queriam liam sua produção em sala. Usávamos duas aulas para a reestruturação.

As ações, em princípio, foram embasadas no que propõe GERALDI (1993), quando sugere que o aluno deve ter o que dizer, saber como dizer, ter um porquê dizer e para quem dizer. A dinâmica das aulas era direcionada para isso.

Da segunda série em diante, não houve mais a possibilidade de dividirmos as turmas, pois os professores envolvidos com o ensino médio não tinham disponibilidade de horários que contemplasse o número de aulas que teríamos, caso quiséssemos permanecer com a proposta. Em vista disso, precisamos mudar a metodologia porque a reestruturação seria feita numa turma com quarenta alunos, com o agravante de que só havia três aulas semanais. Isso fez muita diferença. As aulas de produção permaneceram com o mesmo encaminhamento, mas fazíamos três produções no bimestre e usávamos uma aula geminada para a reestruturação. Antes da aula de reestruturação, eu ia fazendo a pré-correção dos textos e levantando os problemas a serem solucionados. Na medida em que os problemas coincidiam com o assunto das aulas de gramática, ou que se podia observar nos textos lidos, eu ia fazendo a orientação (era o que se fazia na aula de apoio da Cristiane, na 1ª série), para que, quando se chegasse à aula de reestruturação, o encaminhamento da “forma” do texto já estivesse feito. Acabei precisando me comunicar com os alunos através de bilhetes, colocados no pé da página em que seu texto tinha sido produzido. Nesses bilhetes, eu colocava as orientações do que ele precisava observar no que dizia respeito a conteúdo, seqüência, adequação ao

tema e, nos casos gramaticais, orientava como procurar na gramática. No dia da aula de reestruturação, já havíamos construído o aporte que sustentaria a reestruturação, a aula iniciava com um comentário geral sobre as questões a serem observadas e, então, eles escolhiam um dos textos pré-corrigidos para fazerem a reestruturação. Isso porque eu não daria conta de corrigir todos os textos novamente; foi a forma menos ruim que conseguimos para oportunizar ao aluno uma chance de rever o seu texto, pensá-lo e refazê-lo. Entregues os textos, o procedimento de reestrutura era o mesmo do processo anterior, podiam pedir ajuda aos colegas, consultar o material que fosse necessário – era uma “oficina de texto” no sentido literal.

Para esta amostra, selecionei 1 texto que foi produzido em 1998 pelo informante (A) e reestruturado, pelo própria aluno-autor. Não documentei a primeira reestruturação porque, na primeira série, não tive este cuidado, eles simplesmente apagavam a primeira versão. A proposta de que se partiu para a elaboração de (6 A) foi baseada no estudo do tema que se desenvolveria no quarto bimestre da primeira série: “Eu e a voz do próximo”. Na aula de produção, discutiu-se a influência que as opiniões de outras pessoas exercem em nossas vidas. Montamos um esquema coletivo, no quadro de giz, apontando motivos que interferem em nosso comportamento, entre os quais estavam: educação (interferência de pais e educadores), sociedade (valores de culturas diferentes), mídia (propagandas). Usamos uns quarenta minutos levantando dados. Em seguida, a proposta foi que escrevessem um texto narrativo em que o personagem não se deixasse influenciar pela opinião dos outros. No quarto bimestre, tínhamos também os textos dos alunos para a discussão do tema. Um deles foi selecionado para ser incluído na apostila

entre os textos literários. Veja, essa produção foi motivo para a discussão posterior no tema da literatura.

(6A)

Deficiente, sim. E daí?!

(12/8/98)

Meu nome é Francinara, tenho 14 anos e estudo no 1º ano. Sou muito feliz, exceto por um pequeno defeito: uso óculos [1]. Tenho miopia [2] e, segundo o médico, nunca irei sarar.

No começo me senti um pouco atordoada, não consegui lidar direito com a *situação* [3]. Só mais tarde fui me acostumar e, ainda assim, com medo da reação dos outros.

Claro, meus familiares e amigos nem ligam, acham até que fico melhor assim [4], mas eu sempre ficava com um pé atrás, com medo de perder alguma chance na vida por causa do **defeito** [5].

O tempo foi passando, já faz três anos que uso óculos [6] e, junto com minhas lentes, [7] minha opinião também mudou. Comecei a ver que o preconceito não estava nos outros, mas sim em mim. Senti que, se eu me aceitasse *do jeito que eu era* [8], os outros também me aceitariam. E foi o que fiz: deixei pra lá toda essa história de **deficiência** [9] e fiz a imagem de que usar óculos [10] é privilégio (no bom sentido) de poucos. Muitos dizem também que os óculos [11] me ajudaram a firmar minha personalidade: hoje em dia tenho a maior fama de CDF.

Até hoje os óculos [12] não me fizeram passar por maus momentos, além da **dificuldade em enxergar** [13] sem eles [14]. Mas isso não é culpa dos óculos [15], pelo contrário, são eles [16] que me ajudam a corrigir **esse problema** [17]. Acho que quando for impedida de realizar alguma coisa por ser deficiente visual, vou aceitar numa boa, e entenderei perfeitamente. Mas isso vai demorar para acontecer, porque tenho plena consciência do que posso e não fazer //e, falando sinceramente, não me faz falta nenhuma.// A questão estética deixei para pensar depois: enquanto não posso pôr lentes de contato [18], vou levando *do jeito que está* [19]. Não vejo problema nenhum *nisso* [20], mas quando resolver tirar os óculos [21], vai ser difícil acostumar a turma com esse meu “novo visual”.

Em setembro de 2000 (dois anos depois da produção do texto), entreguei aos alunos o texto (6 A), digitado exatamente como ele foi produzido. No mesmo dia, todos os alunos da turma reestruturaram o texto da informante (A). Essa reestruturação tem uma característica diferente por causa da minha intenção explícita – pretendia que eles observassem as duas cadeias referenciais principais e encaminhei a turma para isso, através da leitura e observação da ordem e tipos de referentes utilizados. Depois que lemos, não comentamos que possibilidades haveriam de substituições, só solicitei que refizessem o texto. Selecionei 3 textos dos informantes que nomeiei B, C, D, além da reestruturação de A. O objetivo é observar que estratégias são preferenciais para resolver as repetições, e se os alunos teriam interesse em realizar outras alterações.

(7 A)

Deficiente, sim. E daí?!

(4/9/00)

Meu nome é Francinara, tenho 14 anos e estudo no 1º ano. Sou muito feliz, exceto por um pequeno defeito: uso óculos [1]. Tenho miopia [2] e, segundo o médico, nunca irei sarar.

No começo me senti um pouco atordoada, não consegui lidar direito com a situação [3]. Só mais tarde fui me acostumar e, ainda assim, com medo da reação dos outros.

Claro, meus familiares e amigos nem ligam, acham até que fico melhor assim [4], mas eu sempre ficava com um pé atrás, com medo de perder alguma chance na vida por causa do defeito [5].

O tempo foi passando, já faz três anos que uso pedaços de vidro [6] e, junto com minhas lentes, [7] minha opinião também mudou. Comecei a ver que o preconceito não estava nos outros, mas sim em mim. Senti que, se eu me aceitasse *do jeito que eu era* [8], os outros também me aceitariam. E foi o que fiz: deixei pra lá toda essa história de deficiência [9] e fiz a imagem de que usar óculos [10] é privilégio (no bom sentido) de poucos. Muitos dizem também que os óculos [11]

me ajudaram a firmar minha personalidade: hoje em dia tenho a maior fama de CDF.

Até hoje os meu companheiro [12] não me fizeram passar por maus momentos, além da **difficuldade em enxergar** [13] sem eles [14]. Mas isso não é culpa do coitado [15], pelo contrário, são eles [16] que me ajudam a corrigir **esse problema** [17]. Acho que quando for impedida de realizar alguma coisa por ser deficiente visual, vou aceitar numa boa, e entenderei perfeitamente. Mas isso vai demorar para acontecer, porque tenho plena consciência do que posso e não fazer. A questão estética deixei para pensar depois: enquanto não posso pôr lentes de contato [18], vou levando *do jeito que está* [19]. Não vejo problema nenhum *nisso* [20], mas quando resolver tirar os óculos [21], vai ser difícil acostumar a turma com esse meu “novo visual”.

Os quadros seguintes, demonstram as cadeias anafóricas dos dois textos, através dos quais observaremos as mudanças nas escolhas de estratégias referenciais.

Texto (6A)

| | |
|---------------------|-------------------------|
| <u>óculos</u> [1] | Introdução do referente |
| <u>óculos</u> [6] | Retomada por {1} |
| <u>lentes</u> , [7] | Retomada por {3} |
| <u>óculos</u> [10] | Retomada por {1} |
| <u>óculos</u> [11] | Retomada por {1} |
| <u>óculos</u> [12] | Retomada por {1} |
| <u>eles</u> [14] | Retomada por {2} |
| <u>óculos</u> [15] | Retomada por {1} |
| <u>eles</u> [16] | Retomada por {2} |
| <u>óculos</u> [21] | Retomada por {1} |

Texto (7A)

| | |
|---|-------------------------|
| <u>óculos</u> [1] | Introdução do referente |
| <u>dois pedaços de vidro</u> [6] | Remissão por {5} |
| <u>lentes</u> [7] | Retomada por {3} |

| | |
|-------------------------------|------------------|
| <u>óculos</u> [10] | Retomada por {1} |
| <u>óculos</u> [11] | Retomada por {1} |
| <u>o meu companheiro</u> [12] | Remissão por {6} |
| <u>eles</u> [14] | Retomada por {2} |
| <u>do coitado</u> [15] | Remissão por {7} |
| <u>eles</u> [16] | Retomada por {2} |
| <u>óculos</u> [21] | Retomada por {1} |

O texto (6 A), como já expliquei, sofreu processo de reestruturação quando produzido em 1998, mas as transformações foram apagadas (não tenho registro) e depois de “corrigido”, o texto permaneceu com seis retomadas em forma de repetição por {1} em [6]; [10]; [11]; [12]; [15] e [21] o que caracteriza preferências da fala. Há retomadas por {2} em [14] e [16] que, apesar de ser característica preferencial da fala, da forma como se apresenta no contexto, não pode ser dita repetição como na fala. Logo, o texto (6 A) apresenta uma cadeia de designações para o mesmo referente – óculos – na forma correferencial, investindo apenas nas duas primeiras categorias do quadro da relações anafóricas.

Entre (6 A) e (7 A) há um espaço de tempo que precisa ser levado em conta, uma vez que o informante tem uma caminhada de aprendizagem nesse ínterim. Tanto que foi capaz de observar que as alterações a serem feitas estavam na repetição da estratégia {1}. Quando reelaborou o texto, houve o cuidado não só de fazer a substituição, mas também de criar efeito significativo, estabelecendo jogo com forças ilocutórias. O referente “óculos” que havia aparecido de forma repetida é retomado como: *dois pedaços de vidro* [6], o meu companheiro [12]; coitado [15]. As repetições que permaneceram ficaram localizadas em pontos estratégicos de intercalamento com as novas referências. Não houve interesse por nenhuma outra troca nas retomadas por {2}.

Se observarmos o referente “miopia” (progressão referencial negritada nos dois textos) observa-se, no quadro abaixo, que não houve interesse de nenhuma alteração. Isso se dá também nos textos reestruturados pelos colegas. Fica claro o interesse em colocar a referenciação de forma variada, para suprimir as repetições do referente “óculos”. A retomada foi a estratégia preferencial.

Texto (6A) e (7A)

| | |
|-------------------------------------|-------------------------|
| Miopia [2] | Introdução do referente |
| Defeito [5] | Remissão {5} |
| deficiência [9] | Remissão {5} |
| dificuldade em enxergar [13] | Remissão {5} |
| esse problema [17] | Retomada por {3} |

As expressões *situação* [3], *do jeito que eu era* [8], *do jeito que está* [19] e *nisso* [20] tanto estão ligadas a “usar óculos” quanto a “ser míope”.

Nos textos como um todo, as alterações foram nas repetições e um problema de construção frasal no último parágrafo (a parte que foi modificada está entre // // no texto (6A). Nos textos (6 A; 8B e 10D), houve a supressão do período; no texto (9 C) houve o remanejamento da expressão entre barras.

(8B)

Deficiente, sim. E daí?!

(4/9/00)

Meu nome é Francinara, tenho 14 anos e estudo no 1º ano. Sou muito feliz, exceto por um pequeno defeito: uso óculos [1]. Tenho **miopia** [2] e, segundo o médico, nunca irei sarar.

No começo me senti um pouco atordoada, não consegui lidar direito com a *situação* [3]. Só mais tarde fui me acostumar e, ainda assim, com medo da reação dos outros.

Claro, meus familiares e amigos *nem ligam*, acham até que fico melhor assim [4], mas eu sempre ficava com um pé atrás, com medo de perder alguma chance na vida por causa do **defeito** [5].

O tempo foi passando, já faz três anos que uso óculos [6] e, junto com minhas lentes, [7] minha opinião também mudou. Comecei a ver que o preconceito não estava nos outros, mas sim em mim. Senti que, se eu me aceitasse *do jeito que eu era* [8], os outros também me aceitariam. E foi o que fiz: deixei pra lá toda essa história de **deficiência** [9] e fiz a imagem de que usar lentes [10] é privilégio (no bom sentido) de poucos. Muitos dizem também que os olhos de vidro [11] me ajudaram a firmar minha personalidade: hoje em dia tenho a maior fama de CDF.

Até hoje os olhos de vidro [12] não me fizeram passar por maus momentos, além da **dificuldade em enxergar** [13] sem eles [14]. Mas isso não é culpa das lentes [15], pelo contrário, são elas [16] que me ajudam a corrigir **esse problema** [17]. Acho que quando for impedida de realizar alguma coisa por ser deficiente visual, vou aceitar numa boa, e entenderei perfeitamente. Mas isso vai demorar para acontecer, porque tenho plena consciência do que posso e não fazer. A questão estética deixei para pensar depois: enquanto não posso pôr lentes de contato [18], vou levando *do jeito que está* [19]. Não vejo problema nenhum *nisso* [20], mas quando resolver tirar os óculos [21], vai ser difícil acostumar a turma com esse meu “novo visual”.

Texto (8B)

| | |
|-------------------------------|-------------------------|
| <u>Óculos</u> [1] | Introdução do referente |
| <u>Óculos</u> [6] | Retomada por {1} |
| <u>lentes</u> [7] | Retomada por {3} |
| <u>Lentes</u> [10] | Retomada de [3] por {1} |
| <u>os olhos de vidro</u> [11] | Remissão por {5} |
| <u>os olhos de vidro</u> [12] | Retomada de [5] por {1} |
| <u>eles</u> [14] | Retomada de [1] por {2} |
| <u>lentes</u> [15] | Retomada de [3] por {1} |

| | |
|--------------------|-------------------------|
| <u>elas</u> [16] | Retomada de [3] por {2} |
| <u>óculos</u> [21] | Retomada de [1] por {1} |

No texto (8B), a partir da recategorização de “óculos” como “lentes”, passa a haver um jogo de remissões e retomadas que se permutam entre os dois referentes. A preferência permanece entre as estratégias {1} e {2} sem caracterização de repetição devido ao jogo entre os dois referentes.

(9C)

Deficiente, sim. E daí?!

(4/9/00)

Meu nome é Francinara, tenho 14 anos e estudo no 1º ano. Sou muito feliz, exceto por um pequeno defeito: uso óculos [1]. Tenho miopia [2] e, segundo o médico, nunca irei sarar.

No começo me senti um pouco atordoada, não consegui lidar direito com a *situação* [3]. Só mais tarde fui me acostumar e, ainda assim, com medo da reação dos outros.

Claro, meus familiares e amigos nem ligam, acham até que fico melhor assim [4], mas eu sempre ficava com um pé atrás, com medo de perder alguma chance na vida por causa do **defeito** [5].

O tempo foi passando, já faz três anos que uso “adornos vitrais” [6] e, junto com minhas lentes, [7] minha opinião também mudou. Comecei a ver que o preconceito não estava nos outros, mas sim em mim. Senti que, se eu me aceitasse *do jeito que eu era* [8], os outros também me aceitariam. E foi o que fiz: deixei pra lá toda essa história de **deficiência** [9] e fiz a imagem de que isso [10] é privilégio (no bom sentido) de poucos. Muitos dizem também que esses auxiliares [11] me ajudaram a firmar minha personalidade: hoje em dia tenho a maior fama de CDF.

Até hoje os meus companheiros [12] não me fizeram passar por maus momentos, além da **dificuldade em enxergar** [13] sem eles [14]. Mas isso não é culpa dos ditos cujos [15], pelo contrário, são eles [16] que me ajudam a corrigir **esse problema** [17]. Acho que quando for impedida de realizar alguma coisa por ser deficiente visual, vou aceitar numa boa, e entenderei perfeitamente. Mas isso

vai demorar para acontecer, porque tenho plena consciência do que posso e não fazer //e, falando sinceramente, não me faz falta nenhuma.// A questão estética deixei para pensar depois: enquanto não posso pôr lentes de contato [18] ,vou levando *do jeito que está* [19]. Não vejo problema nenhum nisso [20], mas quando resolver tirar o "pára-brisa" [21], vai ser difícil acostumar a turma com esse meu "novo visual".

Texto (9C)

| | |
|----------------------------------|-------------------------|
| <u>óculos</u> [1] | Introdução do referente |
| <u>"adornos vitrais"</u> [6] | Remissão por {5} |
| <u>lentes</u> [7] | Retomada por {3} |
| <u>isso</u> [10] | Remissão por {4} |
| <u>esses auxiliares</u> [11] | Remissão por {6} |
| <u>os meus companheiros</u> [12] | Remissão por {6} |
| <u>eles</u> [14] | Retomada por {1} |
| <u>ditos cujos</u> [15] | Remissão por { 4} |
| <u>eles</u> [16] | Retomada por {2} |
| <u>pára-brisas</u> [21] | Remissão por{5} |

O texto (9 C) caracteriza-se por uma riqueza no uso de estratégias cuja força ilocutória é fortalecida. Dos textos aqui analisados é o que mais se distanciou das características da fala e o mais variado em estratégias.

(10D)

Deficiente, sim. E daí?!

(4/9/00)

Meu nome é Francinara, tenho 14 anos e estudo no 1º ano. Sou muito feliz, exceto por um pequeno defeito: uso óculos [1].Tenho miopia [2] e, segundo o médico, nunca irei sarar.

No começo me senti um pouco atordoada, não consegui lidar direito com a situação [3]. Só mais tarde fui me acostumar e, ainda assim, com medo da reação dos outros.

Claro, meus familiares e amigos nem ligam, acham até que fico melhor assim [4], mas eu sempre ficava com um pé atrás, com medo de perder alguma chance na vida por causa do **defeito** [5].

O tempo foi passando, já faz três anos que uso esse objeto [6] e, junto com minhas lentes, [7] minha opinião também mudou. Comecei a ver que o preconceito não estava nos outros, mas sim em mim. Senti que, se eu me aceitasse *do jeito que eu era* [8], os outros também me aceitariam. E foi o que fiz: deixei pra lá toda essa história de **deficiência** [9] e fiz a imagem de que usar aquilo [10] é privilégio (no bom sentido) de poucos. Muitos dizem também que as lentes óculos [11] me ajudaram a firmar minha personalidade: hoje em dia tenho a maior fama de CDF.

Até hoje os eles [12] não me fizeram passar por maus momentos, além da **dificuldade em enxergar** [13] sem eles [14]. Mas isso não é culpa dos deles [15], pelo contrário, são eles [16] que me ajudam a corrigir **esse problema** [17]. Acho que quando for impedida de realizar alguma coisa por ser deficiente visual, vou aceitar numa boa, e entenderei perfeitamente. Mas isso vai demorar para acontecer, porque tenho plena consciência do que posso e não fazer. A questão estética deixei para pensar depois: enquanto não posso pôr lentes de contato [18], vou levando *do jeito que está* [19]. Não vejo problema nenhum *nisso* [20], mas quando resolver tirar os isso [21], vai ser difícil acostumar a turma com esse meu "novo visual".

Texto (10D)

| | |
|------------------------|-------------------------|
| <u>Óculos</u> [1] | Introdução do referente |
| <u>Esse objeto</u> [6] | Retomada por {1} |
| <u>lentes</u> [7] | Retomada por {3} |
| <u>Aquilo</u> [10] | Retomada por {4} |
| <u>lentes</u> [11] | Retomada de [3] por {1} |
| <u>eles</u> [12] | Retomada de [1] por {2} |
| <u>eles</u> [14] | Retomada por {2} |
| <u>deles</u> [15] | Retomada por {2} |
| <u>eles</u> [16] | Retomada por {2} |
| <u>isso</u> [21] | Retomada por {4} |

O texto (10D) caracteriza-se, assim como o texto (8B), por uma troca de referentes a partir da recategorização do referente “óculos” para “lentes”. No entanto, as escolhas que caracterizam a repetição permaneceram, apenas mudaram de lugar e referente. A retomada apresentada em [10] pela estratégia {4} não se mostrou adequada ao contexto e a retomada em [21] por essa mesma estratégia deu um tom depreciativo ao referente.

No quadro a seguir, temos o panorama dos termos escolhidos para se estabelecer a referenciação nos cinco textos.

| 6A | 7A | 8B | 9C | 10D |
|--------------------|----------------------------------|-------------------------------|----------------------------------|------------------------|
| <u>Óculos</u> [1] | <u>óculos</u> [1] | <u>óculos</u> [1] | <u>óculos</u> [1] | <u>óculos</u> [1] |
| <u>óculos</u> [6] | <u>dois pedaços de vidro</u> [6] | <u>óculos</u> [6] | <u>“adornos vitrais”</u> [6] | <u>esse objeto</u> [6] |
| <u>lentes</u> [7] | <u>lentes</u> , [7] | <u>lentes</u> [7] | <u>lentes</u> [7] | <u>lentes</u> [7] |
| <u>óculos</u> [10] | <u>óculos</u> [10] | <u>lentes</u> [10] | <u>isso</u> [10] | <u>aquilo</u> [10] |
| <u>óculos</u> [11] | <u>óculos</u> [11] | <u>os olhos de vidro</u> [11] | <u>esses auxiliares</u> [11] | <u>lentes</u> [11] |
| <u>óculos</u> [12] | <u>meu companheiro</u> [12] | <u>os olhos de vidro</u> [12] | <u>os meus companheiros</u> [12] | <u>eles</u> [12] |
| <u>eles</u> [14] | <u>eles</u> [14] | <u>eles</u> [14] | <u>eles</u> [14] | <u>eles</u> [14] |
| <u>óculos</u> [15] | <u>do coitado</u> [15] | <u>das lentes</u> [15] | <u>ditos cujos</u> [15] | <u>deles</u> [15] |
| <u>eles</u> [16] | <u>eles</u> [16] | <u>elas</u> [16] | <u>eles</u> [16] | <u>eles</u> [16] |
| <u>óculos</u> [21] | <u>óculos</u> [21] | <u>óculos</u> [21] | <u>pára-brisas</u> [21] | <u>isso</u> [21] |

Neste outro quadro, temos o panorama das estratégias utilizadas no processo da construção da cadeia referencial anafórica de “óculos”, nos cinco textos.

| 6A | 7A | 8B | 9C | 10D |
|-------------------------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|
| Introdução do referente | Introdução do referente | Introdução do referente | Introdução do referente | Introdução do referente |
| Retomada por {1} | Remissão por {5} | Retomada por {1} | Remissão por {5} | Retomada por {1} |
| Retomada por {3} | Retomada por {3} | Retomada por {3} | Retomada por {3} | Retomada por {3} |
| Retomada por {1} | Retomada por {1} | Retomada de [3] por {1} | Remissão por {4} | Retomada por {4} |
| Retomada por {1} | Retomada por {1} | Remissão por {5} | Remissão por {6} | Retomada de 3 por {1} |
| Retomada por {1} | Remissão por {6} | Retomada de [5] por {1} | Remissão por {6} | Retomada de [1] por {2} |
| Retomada por {2} | Retomada por {2} | Retomada de [1] por {2} | Retomada por {1} | Retomada por {2} |
| Retomada por {1} | Remissão por {7} | Retomada de [3] por {1} | Remissão por {4} | Retomada por {2} |
| Retomada por {2} | Retomada por {2} | Retomada de [3] por {2} | Retomada por {2} | Retomada por {2} |
| Retomada por {1} | Retomada de [1] por {1} | Retomada de [1] por {1} | Remissão por {5} | Retomada por {4} |

Dos informantes aqui apresentados A e B são excelentes alunos (médias entre 9.0 e 10.0); C é um bom aluno (médias entre 8.0 e 8.9) e D é um aluno regular/fraco (médias entre 6,5 e 7.9). O que chama a atenção dessa informação é o fato de o informante D não dar conta de reestruturar o texto de tal forma que o possamos considerar bom – ele permanece muito ligado às características da fala, especialmente às repetições e pronominalização, ou seja, ainda não percebeu as possibilidades de outras escolhas – língua escrita e falada não parecem estar estabelecidas de forma diferencial para ele.

3.2.3. Alterações no gênero e as transformações das estratégias de progressão referencial anafórica

Este grupo de textos foi uma das últimas produções do ano de 2000. A proposta era transformar o tipo de discurso do texto: passar para o discurso indireto. Em aulas anteriores observamos, em atividades de leitura, como se davam as diferenças entre os textos narrativos em que se tinha o discurso direto e os em que aparecia o discurso indireto. Fizemos alguns exercícios orais. No dia em que elaboramos este texto, três alunos fizeram uma leitura dramatizada. Depois, pedi para alguns contarem o que foi lido, observamos as diferenças e então passaram à transformação do texto em discurso indireto.

O texto em discurso direto era:

"Foi num Sábado quando descansavam os corpos de mão entrelaçada acantoados em conjecturas. Lucinda [1] virou a cabeça para ele [2] e demorou-se fixando-o[3], exibindo o enigma dos olhos escuros. [4]Ø Não se alterou para dizer:

- Vou ter um filho.

Ele [5] sentou-se na cama. Quase um grito.

- Estou grávida.

Ø [6] Sentiu a escuridão acelerando-se palpável, um pânico

Ø [7] Esgarçava-se sob o tropel de idéias.

- Não é possível.

- É possível. É verdade.

- Tem certeza?"

(Aécio F. Consolin, *A Dança das Auras*)

Selecionei esta produção porque observei que haveriam de precisar quem estava falando o quê ao transformarem o tipo de discurso.

As cadeias consideradas são:

- Lucinda [1]; [4]Ø,
- ele [2]; o[3]; Ele[5]; Ø[6]; Ø [7]

11 A

Foi num Sábado quando descansavam os corpos de mão entrelaçada acantoados em conjecturas. Lucinda [1] virou a cabeça para ele [2] e demorou-se fixando-o [3] exibindo o enigma dos olhos escuros. Ø [4] Não se alterou para dizer que iria ter um filho. Ele [5] sentou-se na cama. Ela [6] quase com um grito, disse que Ø [7] estava grávida. O homem [8] sentiu a escuridão acelerando-se palpável, um pânico.Ø [9] Esgarçava-se sob o tropel de idéias, dizendo que não era possível. A mulher [10] respondeu que não só era possível como era verdade. Ele [11], incrédulo, ainda pergunta se ela [12] tem certeza.

12 B

Foi num Sábado quando descansavam os corpos de mão entrelaçada acantoados em conjecturas. Lucinda [1] virou a cabeça para ele [2] e demorou-se fixando-o [3] exibindo o enigma dos olhos escuros. Ø [4] Não se alterou para dizer que iria Ter um filho. Ele [5] sentou-se na cama e com quase um grito, disse que Ø [6] estava grávida. Ø [7] sentiu a escuridão acelerando-se palpável, um pânico.Ø [8] Esgarçava-se sob o tropel de idéias, e disse que não era possível. Ela [9] afirmou que era possível e que era verdade. Ele [10], indagou se ela[11] tinha certeza.

13 C

Foi num Sábado quando descansavam os corpos de mão entrelaçada acantoados em conjecturas. Lucinda [1] virou a cabeça para ele [2] e demorou-se fixando-o [3] exibindo o enigma dos olhos escuros. Ø [4] Não se alterou para dizer que iria Ter um filho. Ele [5] sentou-se na cama, e quase num grito a mulher [6] disse que Ø [7] estava grávida. Ø [8] sentiu a escuridão acelerando-se palpável, um pânico.Ø [9] Esgarçava-se sob o tropel de idéias.

O futuro pai [10] disse que não era possível, mas ela [11] insistia e dizia que era possível, era verdade.

Ainda com dúvida Ø [12] perguntou se Lucinda [13] tem certeza.

14 D

Foi num Sábado quando descansavam os corpos de mão entrelaçada acantoados em conjecturas. Lucinda [1] virou a cabeça para ele [2] e demorou-se fixando-o [3] exibindo o enigma dos olhos escuros. Ø [4] Não se alterou e disse que teria um filho.

Ele [5] sentou-se na cama e Ø [6] quase gritando, disse que Ø [7] estava grávida. O marido [8] sentiu a escuridão acelerando-se palpável, um pânico. Ø [9] Esgarçava-se sob o tropel de idéias e Ø [10] afirmou que não era possível mas a mulher [11] disse que era possível e que era verdade e então o futuro pai [12] indagou se ela [13] teria certeza do que Ø [14] dizia.

Para o referente Lucinda as cadeias respectivas aos textos são:

| 11A | 12B | 13C | 14D |
|---------------|-------------|--------------|---------------|
| Lucinda [1] | Lucinda [1] | Lucinda [1] | Lucinda [1] |
| Ø [4] | Ø [4] | Ø [4] | Ø [4] |
| Ela [6] | Ø [6] | a mulher [6] | Ø [6] |
| Ø [7] | Ela [9] | Ø [7] | Ø [7] |
| a mulher [10] | Ela [11] | ela [11] | a mulher [11] |
| ela [12] | | Lucinda [13] | ela [13] |
| | | | Ø [14] |

Observe-se que a alternância se deu entre retomada por {3} em “a mulher” e retomada por {2} em “ela”, no entanto não há repetições e aproveitou-se a sequência de ação do texto curto para se deixar a marca zero.

Para o referente “ele” as cadeias referenciais respectivas aos textos são:

| | | | |
|-------------|---------|-------------------|------------------|
| 11A | 12B | 13C | 14D |
| ele[2] | ele[2] | ele[2] | ele[2] |
| o [3] | o [3] | o [3] | o [3] |
| Ele[5] | Ele[5] | Ele[5] | Ele[5] |
| O homem [8] | Ø [7] | Ø [8] | O marido [8] |
| Ø [9] | Ø [8] | Ø [9] | Ø [9] |
| ele[11] | ele[10] | o futuro pai [10] | Ø [10] |
| | | Ø [12] | o futuro pai[12] |

Nessas cadeias, houve a retomada por {3} em “o homem” e remissão por {6} em “o marido”, e “o futuro pai”. A retomada por {2} acontece em boa parte das cadeias, mas não chega a caracterizar repetição porque os pronomes estão colocados em pontos de intercalação entre as outras retomadas e as marcas zero e também há a distinção entre os pronomes “o” e “ele”. Interessante observar que em 14 D, quem grita que está grávida é ele: “*Ele [5] sentou-se na cama e Ø [6] quase gritando, disse que Ø [7] estava grávida.*”. Os alunos poderiam ter dado um nome ao homem, porém, mantiveram-se fiéis ao texto inicial. Lemos alguns textos em sala de aula, eles trocaram os textos entre si para leitura e fizeram sugestões uns aos outros. Desse texto não houve reestruturação. O que houve entre as cadeias criadas pelos alunos em relação à cadeia apresentada no texto em discurso direto não foi uma alteração, mas uma transformação, pois o tipo de discurso não é o mesmo.

Observando os três grupos de produções textuais em relação à hipótese inicial de que haveria interferência das estratégias usadas na oralidade nos textos dos alunos, podemos afirmar que :

- a) a estratégia {1} foi a mais utilizada quando nas repetições, mas foi também a que mais se tentou solucionar nas reestruturações;

- b) a estratégia {2} foi o segundo destaque em uso, porém o uso que se fez dela não pode ser caracterizado como próximo do que se faz na fala, porque todas as vezes em que aparecem o são correferenciais a um referente explícito;
- c) Os informantes parecem ainda não ter descoberto a possibilidade da retomada implícita, já que esta foi a estratégia menos utilizada;
- d) A estratégia {4}, quando utilizada, não apresentou grandes problemas, mas não está entre as preferidas;
- e) As estratégias {5} e {7} foram pouquíssimo exploradas;
- f) A estratégia {6} foi utilizada em boa medida nos textos narrativos. O informante (A) e (C) demonstraram-se mais hábeis em utilizar essa estratégia.

O que mais ficou claro para mim neste estudo é que o professor tem nos textos um instrumento riquíssimo para encaminhar a aprendizagem da linguagem. No entanto, para poder aproveitar a riqueza das produções ele precisa estar bem informado. Vejo a aprendizagem do aluno na dependência da formação de seu professor. O estudo sobre as preferências estratégicas serve como base forte para o trabalho de encaminhamento de atividades de reestruturação de cadeias mal formuladas.

CONCLUSÃO

Essa pesquisa originou-se na sala de aula e o objetivo é que para lá ela retorne.

Parece-me que um dos problemas que o professor enfrenta é a falta de uma literatura aplicada aos fatos de sala de aula. Não é que não se disponha de informações teóricas, porém entre saber a teoria e torná-la uma prática eficiente, existe a distância que só a prática efetivada pode superar. Falta-nos (aos professores) oportunidades de troca de experiência com os pesquisadores da linguagem. Talvez a falha esteja em o professor do ensino médio não se ver como pesquisador.

Pensando nessas questões, e também porque não estava satisfeita com o encaminhamento dado às aulas de produção textual, decidi registrar o que eu mesma estava realizando e servi-me do meu trabalho para pesquisar os fatos lingüísticos nos textos de meus alunos.

Parti do pressuposto de que os “erros” da escrita eram herança da fala, tentei resolvê-los, mas observo que para aluno e professor tratarem a linguagem, na escola, como objeto de reflexão e análise, de forma a permitir ao aluno a superação e/ou transformação dos significados veiculados, é preciso “analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção.” (PCN, v.2, p.17). Em outras palavras, o professor precisa levar em consideração a língua falada no sentido de refletir com os alunos as diferenças nas estruturas e aplicação. Não há como ensinar a reestruturar

um texto, sem mostrar por que o que está posto nele é “erro”, se o fato tiver a ver com a estrutura da fala, “... não se trata obviamente de ‘ensinar a fala’, mas de mostrar aos alunos a grande variedade dos usos da fala, dando-lhes a consciência de que a língua não é homogênea, monolítica, trabalhando com eles os diferentes níveis (do mais coloquial ao mais formal) das duas modalidades – escrita e falada –, isto é procurando torná-los ‘políglotas dentro de sua própria língua’.” (FÁVERO et al., 2000, p.12) Não se trata também de estabelecer distinções, mas de estabelecer diferenças estruturais entre as modalidades da fala e da escrita, as quais pertencem ao mesmo sistema lingüístico: a Língua Portuguesa.

Para a efetivação deste estudo, foram observados momentos de escrita e reescrita dos textos e, a partir da análise de textos representativos de diferentes momentos da aquisição da escrita, observou-se a emergência de traços individuais na seleção de recursos lingüísticos utilizados. A questão focalizada foi a progressão referencial, e, através das escolhas efetivadas pelos alunos/informantes, pudemos analisar e discutir como eles operaram, num contínuo de três anos, a seleção entre os recursos alternativos de que a língua dispõe para a introdução, retomada e modificações dos referentes textuais. Registraram-se também as ações do professor ao orientá-los na seleção dos recursos lingüísticos. Do universo de possibilidades de estudo que o material coletado e a noção de referenciação ofereciam, optou-se pelas relações anafóricas, olhadas, no texto, como um dos elementos responsáveis pela coesão e coerência.

Dentre as estratégias de referenciação anafóricas mais utilizadas, destacaram-se: “{1} Retomada explícita de antecedente por repetição de item ou construção lingüística com estabilidade e continuidade referencial” e “{2} Retomada explícita do

anterior por pronome com estabilidade/continuidade referencial”(MARCUSCHI, 1998 a, p. 7)

As duas estratégias são de retomada explícita , ou seja, a relação entre os termos se estabelece por correferência. Em {1}, além da correferência há co-significação. A forma como a estratégia {1} foi utilizada oscilou entre “erro” ou não. No caso da dissertação como em *Basta acreditar* (1 A – terceiro capítulo), a repetição tanto do referente “crença” como do referente “religião” podem implicar necessidade de alteração apenas nos momentos em que há a repetição imediata na seqüência como em [15] e [16] para “crença” e [17] e [18] para “religião”, porque as cadeias dos dois referentes se entrecruzam, garantindo que a repetição não se dê de maneira seqüencial. Esse fato diferencia a mera repetição, própria da fala, da repetição encontrada nesse texto. É o que acontece também em (5 A) em que há a repetição do referente “inflação”, porém nesse texto de opinião o objetivo da repetição é apenas manter o tópico do texto. Observe-se ainda que “crença”, “religião” e “inflação” são substantivos abstratos, o que sugere não ser uma tarefa fácil arranjar outras estratégias que não a {1} , {2} ou {4} para mantê-los no texto com o significado que se deseja. Essa afirmação pode ser sustentada por uma certa facilidade em se usar a estratégia {6} para tratar de “mulher” - substantivo comum - em (2 A). Por outro lado, na cadeia referencial que se estabeleceu para o referente “amor” em (3 A), também substantivo abstrato, houve algumas remissões. Embora os textos (1 A), (2 A), (3 A), (4 A) e (5 A) sejam todos do gênero dissertativo, produzidos pelo mesmo informante, as estratégias utilizadas não foram iguais, acredito que não seja o caso de se generalizar atribuições dos usos das estratégias conforme o gênero do texto, uma vez que textos do mesmo gênero apresentaram soluções diferenciadas para a progressão referencial, o que caracteriza uma

estabilidade relativa. Pode-se atribuir essa relatividade ao fato de que o informante é aprendiz, está “testando” hipóteses.

“A estratégia {2} relativa à pronominalização anafórica ocorre na escrita em boa medida, mas não é a preferida nem a mais comum. Tem maior incidência na fala.” (ibid., p. 14) . Não vejo como possível a definição do uso dessa estratégia de maneira equiparada (fala/escrita) como propõe MARCUSCHI. A hipótese da interferência da fala que me chamava a atenção era o uso do pronome, porém fica claro que a forma de uso dessa estratégia pela fala e pela escrita não é igual. Nos textos dos alunos, essa foi a segunda estratégia de que mais se utilizaram, mas o uso que fazem nada tem a ver com a repetição pronominal da fala, mas sim como uma estratégia que garante a estabilidade do referente e é o recurso utilizado para suprimir as repetições. Na medida em que os alunos percebem que não é necessário a explicitude do pronome para garantir a presença do referente no texto, eles optam pela marca zero, especialmente antes de verbos porque a retomada fica posta na desinência verbal, é o que acontece no texto (4 A). Na última série do ensino médio, ao transformarem um texto que estava em discurso direto para discurso indireto também oscilaram entre a estratégia {2} e a marca zero em (11 A), (12 B), (13 C) e (14 D).

Entre as estratégias que exigem o uso de implícitos e supõem inferência da parte do leitor, os alunos não mostraram muita habilidade. Nesse caso, acredito que a falha está na minha orientação. Só cheguei a essas conclusões depois de todo o trabalho efetivado, não percebi a necessidade de um trabalho com uma amostragem ou leituras em que pudessem avaliar o uso de outras possibilidades de estratégias. Poderia ter explorado melhor, ao menos a estratégia {4} que é pronominal - “remissão e retomada implícita de antecedente não pontualizado e com reorientação

referencial realizada por dêiticos" (ibid., p.7). Houve oportunidade em (10 D) onde "aquilo" [10] e "isso"[21] estão empregados de tal maneira que dão um tom depreciativo ao referente "óculos", já em (9 C) "isso"[10] é utilizado como uma estratégia de remissão e retomada implícita que soluciona o problema da repetição. Faltou a reflexão dos resultados da reestruturação de (6 A). O quadro das estratégias utilizadas serviria como instrumento para amostragem das possibilidades e avaliação das escolhas. Os alunos poderiam comparar as relações implícitas e seu efeito no discurso, e talvez conseguissem inserir em seus textos novas estratégias como a {3} "retomada implícita de antecedente por sinonímia, paráfrase, associação, metonímia com estabilidade/continuidade referencial"; {5} "remissão e retomada implícita de antecedente e reorientação referencial por nominalização/ação/verbo ou hipo/hiperonímia" e {6} "remissão sem retomada de antecedente e reorientação referencial por rotulações metalingüísticas ou de força ilocutória"(ibid., p. 7). Essas três estratégias operam por recategorização o que supõe inferenciação e pressupõe que os alunos busquem âncoras co(n)textuais para estabelecer as relações anafóricas. Não cheguei a testar o que vou sugerir, mas acredito que leituras e comparações de efeitos de sentido pela variação de estratégias seriam um caminho possível para que os alunos percebessem a variação do sentido em relação à escolha de estratégias de referenciação.

De maneira geral, o que se pode perceber é que a evolução dos tipos de estratégias a serem utilizadas decorrem da orientação feita pelo professor e da consciência do aluno sobre os vários fatores que interferem na situação de produção, como: o lugar social, o destinatário, o enunciador, os fins. Além desses fatores, podemos afirmar que:

“o uso é produto da ação e o uso verbal é mais particularmente o produto de interações linguajares; essas interações se concretizam em discursos de diversos tipos e é no quadro do funcionamento de cada tipo de discurso que se realiza a articulação sutil entre parâmetros da comunicação e parâmetros da referencialização dotando cada unidade lingüística de sua significação”(BRANDÃO, 2000, p. 25)

Dessa forma, as ações de linguagem se processam dentro de um gênero discursivo como um processo de decisão. Cabe à escola, centrando o trabalho no texto, dar-lhe uma dimensão discursiva, pressupondo uma concepção socio-interacionista de linguagem voltada para a questão da interlocução. Assim, privilegiando a interação deve-se “reconhecer tipos diferentes de textos, com diferentes formas de textualização, visando a diferentes situações de interlocução.”(ibid., p. 17)

A dificuldade em se explicar aos alunos a coesão e a coerência nos textos através de uma reflexão sobre as diferentes possibilidades de construção talvez esteja centrada numa concepção equivocada de linguagem. É preciso observar que “a linguagem não é um simples sistema de representações mentais individuais; também não é um sistema de representações semânticas ou afigurações de um mundo objetivo. A linguagem é sobretudo um domínio público de construção interativa do social e do histórico ...” [sem grifos no original] (MARCUSCHI 2000 a, p.2).

A referenciação anafórica não é mero mecanismo de preservação de referentes ou de conteúdos. Aliás tem pouco a ver com a forma e com o mundo, mas tem muito a ver com o modo como armazenamos o mundo. A saída para o professor conseguir uma orientação que surta efeito de negociação de escolhas que estejam de acordo com o contexto da produção do aluno pode estar em investir num trabalho

de orientação que torne o aluno hábil em adequar a linguagem, conforme a situação comunicativa.

A minha pretensão é que esta investigação passe a fazer parte do rol de trabalhos voltados para o ensino da língua e que sirva, se não como referência para alguma ação diferenciada em sala de aula, ao menos como fonte de crítica para que possamos aprimorar o trabalho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS

ABAURRE, M. B. M. et al. *Cenas da aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto*. Campinas, SP, Associação de Leitura do Brasil (ALB):Mercado das Letras, 1997.

BAKHTIN, M. M. 1929. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 8. ed. 1997.

_____. *Estética da Criação Verbal*, tradução feita a partir do francês por Maria Ermantina Galvão; [revisão da tradução Maria Appenzeller]. 3. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2000.

BEAUGRANDE, R. de; DRESSLER, M.U. *Introduction to text linguistics*, London, Longman, 1981.

BRANDÃO, H, H. N.. *Introdução à análise do discurso*. 7. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP [1999 ?].

_____. *Gêneros do discurso na escola*. São Paulo: Cortez, 2000 . – (Ensinar e aprender com textos; v. 5)

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da educação média e tecnológica. Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias, v.2, 1999.

BROW, G. ; YULE, G. *Discouse analysis*. Cambridge University Press, 1983.

CEREJA, R. W.; MAGALHÃES, T. C., *Português: Linguagens*. 3 ed. São Paulo: Atual, v.3, 1999.

CHAROLLES, M. *Conference as a principle interpretability of discourse*. In: Text. Vol 3 (1). Mouton Publishers. Berlin, New York, Amsterdam, 1983.

COSTA, I. B. *Cadeias referenciais no português falado*. A ser publicado na revista "Organon" UFRGS . No prelo. 1998.

COSTA VAL, M. da G. *Redação e textualidade*. São Paulo: Martins Fontes, 2ª ed.1999.

FARACO, C. A. ; NEGRI, L. *O falante: que bicho é esse, afinal?*, Revista de Letras, Curitiba, v.49, 159 – 170,1998,

FÁVERO, L. L. A informatividade como elemento de textualidade. In: *Letras de hoje*. Porto Alegre: PUCRS. 18(2): 21-8, Jun.1985(a).

_____. A situacionalidade como elemento de textualidade. In: *Letras de hoje*. Porto Alegre: PUCRS. 18(2): 21-8, Jun.1985 (b)

_____. *Intencionalidade como critérios de textualidade*. In: FAVERO, L.L.;PASCHOAL, M.S.Z. (Orgs.) *Linguística textual: texto e leitura*. São Paulo: Educ, p. 31-47, 1986

_____. *Coesão e Coerência Textuais*. São Paulo: Ática, 7ª ed.,1999.

FÁVERO, L. L.; KOCH, I. G. V. *Linguística textual: introdução*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

FÁVERO, L. L.; ANDRADE M. L. C. V. O.; AQUINO, Z. G. O.. *Oralidade e escrita: perspectiva para o ensino da língua materna*. 2.ed., São Paulo: Cortez, 2000.

GERALDI, J. W. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1999.

_____. *Portos e passagem*. 2 ed. São Paulo, SP: Martins Pontes, 1993.

GINSBURG, C.. *Mitti Emblemi Spie: Morfologia e Stotia*. Torino, Einaudi. Tradução brasileira: *Mitos emblemas sinais: morfologia e história*. F. Carotti (trad.). São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

GRICE, H. P. *Lógica e conversação*. In: DASCAL, M. (org) *Fundamentos Metodológicos da Lingüística*. São Paulo: IEL/UNICAMP, 1982.

GRAVONSKI, Isabel Ribeiro. *A linguagem literária numa abordagem temática: uma proposta metodológica*. Curitiba, 2001. 100 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Literários) – Setor de Ciências Humanas, Universidade Federal do Paraná.

HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. *O conceito de coesão*. Tradução elaborada pelo departamento de Língua inglesa e Lingüística da Universidade Federal de Natal – RN, 1976.

ILARI, R. *Alguns Problemas no estudo da anáfora Textual*. In: VII JORNADA DO CELSUL – UFPR, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 16 e 17 de novembro de 2000.

KOCH, I. G. V. *A situacionalidade como elemento de textualidade*. In: Letras Hoje, Porto Alegre, PUCRS, 18 (2): 21-28, junho de 1985.

_____. *Argumentação e Linguagem*, 4. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. *A intertextualidade como fator da textualidade*. In: FAVERO, L.L.; PASCHOAL, M.S.Z. (Orgs.) *Lingüística textual: texto e leitura*. São Paulo: Educ, p. 39-46, 1996 (a)

_____. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 1997.

_____. *Interferências da oralidade na aquisição da escrita*. In. *Trabalhos em lingüística aplicada*, Campinas, São Paulo: UNICAMP/IEL, 1997 a, P. 31 A 38.

_____. *Contribuições da Lingüística Textual para o ensino de Língua Portuguesa na escola média: a análise de textos*. In: FREGONEZI, D. E. (org.), *Leitura e Ensino*, Londrina: ed. Da UEL, 1999, p. 91 a 104.

_____. *A referenciação textual como estratégia cognitivo-interacional*. In: SEMINÁRIOS LINGÜÍSTICOS, Fortaleza, Universidade Federal do Ceará, 2000 (a).

_____. *O texto na escola: Atividades de produção textual*. In: XVIII JORNADA DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS (GELME). UFBA. 4/4/2000 (b).

_____. *Estratégias de processamento textual*, (IEL – UNICAMP) 2000 (c).

_____. *Expressões referenciais definidas e sua função textual*, (IEL – UNICAMP) 2000 (d).

KOCH, I. G. V.; MARCUSCHI, L. A. *Processos de referenciação na produção discursiva*. D.E.L.T.A, vol 14, nº especial, p. 169-190, 1998.

KOCH, I. G. V.; TRAVAGLIA, L. C. *Texto e Coerência*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

LE MOS, M.T.G. *Sobre o que faz texto: uma leitura de "Cohesion in English"*. D.E.L.T.A. 8 (1), p. 21 a 42, 1992.

LURIA, A. R. *Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria/Alexandr Romanovich* ; trad. [de] Diana Miriam Lichtenstein [e] Mário Corso; supervisão de trad. de Sérgio Spritzer. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

MARCUSCHI, L. *A Contextualização e explicitude na relação entre fala e escrita*. In "I ENCONTRO NACIONAL SOBRE LÍNGUA FALADA E ENSINO" - Maceió, AL, 14 a 28 de março de 1994. ANAIS - 1995

_____. *Aspectos da progressão referencial na fala e na escrita no português brasileiro*. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL - A INVESTIGAÇÃO DO PORTUGUÊS EM ÁFRICA, ÁSIA, AMÉRICA E EUROPA: BALANÇO E PERSPECTIVAS - Berlin, Alemanha, 23 - 25 de março de 1998(a). (inédito)

_____. *Referenciação e cognição: O caso da anáfora sem antecedente*. In: ENCONTRO DE LINGÜÍSTICA. Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora. 1998 (b).

_____. *Cognição e produção textual: processos de referenciação*. In: II CONGRESSO NACIONAL DA ABRALIN (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE LINGÜÍSTICA) – Florianópolis, 25 a 27 de fevereiro de 1999 (a).

_____. *Referenciação e progressão tópica: aspectos cognitivos textuais*. In: XVII JORNADA DO GRUPO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS DO NORDESTE (GELME) – Fortaleza, 1 a 4 de setembro de 1999 (b).

_____. *Quando a referência é uma inferência*. In: GRUPO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS DE SÃO PAULO (GEL) – Assis, 18 a 20 de maio de 2000 (a).

_____. *O barco textual e suas âncoras*. In: VII JORNADA DO CELSUL – UFPR, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 16 e 17 de novembro de 2000 (b).

MONDADA, L. ; DUBOIS, D. *Construction des objects de discours et catégorisation: approche des processus de référenciation*. in: TRANEL, 1995, v. 23, p.. 273 - 302, 1995.

POSSENTI, S. *Discurso, estilo e subjetividade*. São Paulo: Martins fontes, 1988.(Cap. 6)

SCHNEDECKER, C.; CHAROLLES, M.; KLEIBER, G.; DAVID, J. *L'anaphore assosiative* (Aspects linguistiques, psycholinguistiques et automatiques). Paris: Klincksiek, 1991.

ANEXO 1**QUADRO SINTÉTICO DE JOSÉ DE ALENCAR**

| OBRAS | TEMA | PERFIL DA MULHER | CRÍTICAS | DESFECHO | CLASSIFICAÇÃO | TRAMA |
|-----------|------|------------------|----------|----------|---------------|-------|
| SENIORA | | | | | | |
| LUCIOLA | | | | | | |
| IRACEMA | | | | | | |
| O GUARANI | | | | | | |

ANEXO 2

Mulher retratada segundo os padrões do Romantismo, em desenho de Elizabeth Vigée-Lebrun.



Mulher retratada segundo os padrões do Realismo, em desenho de Dante Rossetti.

ANEXO 3

2 • Ex. Sel. A / Cefet-PR/2000

Redação**A raiz da violência***Zilda Arns Neumann*

Pelas minhas caminhadas Brasil afora, nas capitais e nos interiores mais distantes, convivendo com bolsões de pobreza e miséria, vendo e ouvindo, sentindo o pulsar dos corações desse povo, penso sempre quanto potencial humano ocioso poderia estar construindo a paz. Afinal, com tanta riqueza e com esse povo de índole solidária, pacífica, inteligente, esta terra em que plantando tudo dá, por que milhões de famílias têm de viver desse jeito? Por que tanta violência em todas as classes sociais, dentro de casa, com seus reflexos no trânsito, nas ruas e escolas? Por que esse problema que parece insanável das unidades da Febem?

(Folha de S. Paulo, 04/10/99)

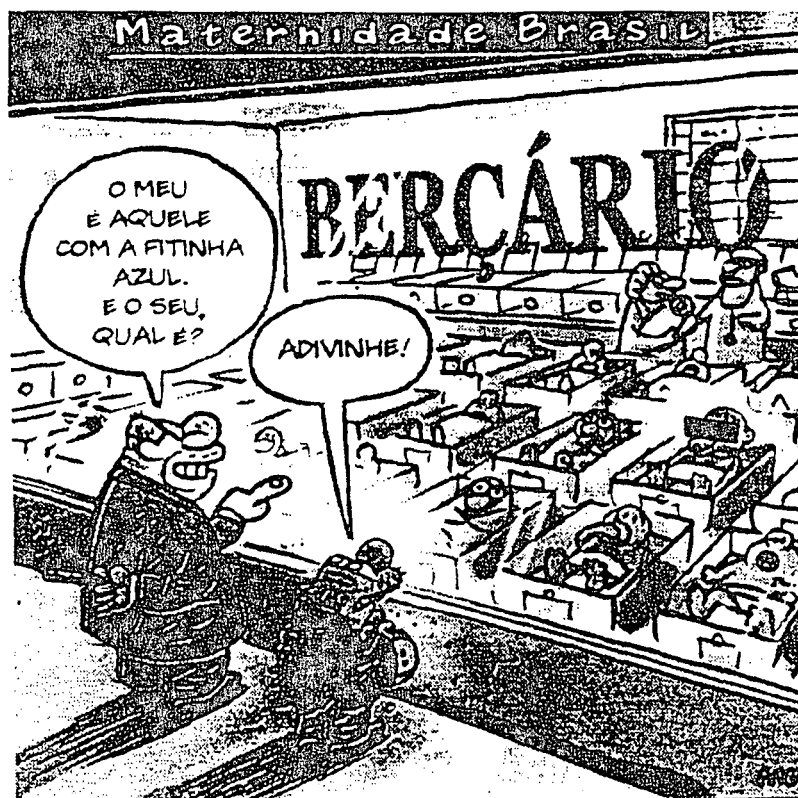
O governador de São Paulo, Mário Covas (PSDB), mandou a tropa de choque da Polícia Militar para as unidades da Febem, em uma tentativa de conter as fugas – que somaram 12 nos últimos 17 dias. A intervenção na segurança externa não tem data para terminar.

O maior contingente (30 homens) foi destinado à Febem Imigrantes, da qual 644 adolescentes escaparam no dia 11 passado – a maior fuga da história da fundação.

(Folha de S. Paulo, 28/09/99)

Tendo em vista a charge e os textos, produza um texto dissertativo, entre 15 e 20 linhas, respondendo à seguinte pergunta:

O que pode ser feito para ajudar a mudar a situação das crianças enfocadas acima?



ATENÇÃO: ao passar a limpo o seu texto, na Folha de Redação, observe as orientações:

- Use caneta azul ou preta.
- Use letra legível.
- Não rasure (use borracha apropriada), não use corretivo.
- Obedeça aos limites mínimo e máximo.
- A fuga ao tema anulará a redação.

ANEXO 4

Leia os textos abaixo, estabeleça relação entre eles e a partir disso elabore uma dissertação.

